

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**Márcio Penna Corte Real**

**AS MUSICALIDADES DAS RODAS DE CAPOEIRA(S):  
DIÁLOGOS INTERCULTURAIS, CAMPO E ATUAÇÃO DE  
EDUCADORES**

**Tese de Doutorado**

Florianópolis  
2006

**MÁRCIO PENNA CORTE REAL**

**AS MUSICALIDADES DAS RODAS DE CAPOEIRA(S):  
DIÁLOGOS INTERCULTURAIS, CAMPO E ATUAÇÃO DE  
EDUCADORES**

Tese de Doutorado, apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Centro de Ciências da  
Educação, Universidade Federal de  
Santa Catarina, como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em  
Educação. Orientador: Prof. Dr.  
Reinaldo Matias Fleuri

**Florianópolis  
2006**

**Márcio Penna Corte Real**

**AS MUSICALIDADES DAS RODAS DE CAPOEIRA(S): DIÁLOGOS  
INTERCULTURAIS, CAMPO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES**

Esta Tese de Doutorado foi julgada e aprovada para a obtenção do Título de Doutor em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de agosto de 2006

Comissão Examinadora

---

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri  
Presidente da Banca  
(PPGE/CED/UFSC - Orientador)

---

Prof. Dr. Fábio da Purificação de Bastos  
(PPGE/CE/UFSC - Examinador)

---

Prof. Dr. Álvaro Carlini  
(UFPR - Examinador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cristiana Tramonte  
(PPGE/CED/UFSC - Examinadora)

---

Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão  
(CDS/UFSC - Examinador)

---

Prof. Dr. Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas  
(DME/UM – Suplente)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Nadir Esperança Azibeirol  
(FAED/UDESC - Suplente)

“Mas sou conhecido como o “rei do berimbau”. Ainda fabrico e sei ensinar a tocar (...). Tenho orgulho ainda na minha garganta, de gritar minhas ladainhas. Canto amarrado de Capoeira Angola. Isso eu não achei quem cantasse mais do que eu.”

Mestre Waldemar da Paixão  
(1916-1990)

“Penso, pois, que para compreender uma obra cultural, devemos compreender o campo de produção e a posição de seu autor nesse espaço.”

“Não se compreende nada se não se compreende o campo que lhe produz e que lhe confere sua pequena força (...). Penso (...) que possam sentir-se objetivados, como se diz, se escutarem bem o que digo serão levados a dizer – pelo menos o espero – que, explicitando coisas que eles sabem confusamente mas das quais não querem saber muito, eu lhes dou instrumentos de liberdade para dominar os mecanismos que evoco.”

Pierre Bourdieu  
(1930 – 2002)

Às minhas fontes de inspiração:  
Mariana e Janice, Marly – mãe-mulher-trabalhadora –, irmãs e irmãos;

A três grandes Mestres da Capoeira – também fontes de inspiração:  
Raimundo Dias, Kadu e Frede Abreu  
– o orientador ‘selvagem’ de todos(as) pesquisadores(as) da capoeira;

Aos e às capoeiristas,  
que, como eles três, amam a arte da vadiação;

Aos camaradas da Confraria Catarinense de Capoeira;

Aos participantes do PERI-capoeira;

Aos amigos e amigas do Núcleo MOVER/CED/UFSC;

Aos parceiros e parceiras de cumplicidade político-pedagógica da  
LEPEL/FACED/UFBA;

e aos “capitães de areia” espalhados pelo mundo.

*Em lembrança de*  
*Domingos Aladir Corte Real;*  
*Domingos Zacarias Corte Real; e Sérgio Fagundes,*  
*Com cada um de vocês três, apreendi um pouco dos meus sonhos.*

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri/MOVER/PPGE/CED/UFSC, pois em hipótese alguma mediu esforços para que eu tivesse todas as condições de trabalho necessárias para a elaboração desta tese e pela profunda relação de respeito e profissionalismo;

À Luciane Lopes pela constante presença em vários momentos e pelo apoio, às vezes decisivo – valeu comadre! o que importa é estar juntos;

Ao amigo e colega de Doutorado, Willer Barbosa, por ter sido um grande incentivador;

Ao também amigo, Marion Machado Cunha, pelo apoio em vários momentos, mesmo a distância (Marion, nossas visões de mundo nos fazem cúmplices);

Ao Prof. Daniel Morales CAL/UFMS – meu primeiro mestre na universidade;

Ao Prof. Dr. José Luis Cirqueira Falcão CDS/UFSC, pelo o apoio e dicas necessárias para organização da minha ida para Salvador e pela participação na banca de defesa;

Aos demais membros da banca, Prof. Dr. Álvaro Carlini, Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cristiana Tramonte, Prof. Dr. Fábio da Purificação de Bastos – em primeiro lugar, pela a orientação, parceria e apoio durante o mestrado – e Prof. Dr. Mário Freitas – obrigado a todos pelas críticas e sugestões;

À Nadir Esperança Azibeirol pela presença, como colega de curso e, depois, como avaliadora na banca de defesa e pelo sorriso fraterno, sem igual;

À Beleni Grando, ao Carlos Alberto Souza e à Cleonice Tomazzetti;

A todas e todos colegas do MOVER/PPGE/CED/UFSC, em especial à Gillian e Thaís pelos trabalhos técnicos;

À Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Celi Zulke Taffarel/LEPEL/PPGE/FACED/UFBA, por ter me recebido e orientado com grande entusiasmo e seriedade acadêmica durante minha estada na Bahia;

À Adriana D'Agostinni e ao Mauro Titton, estudantes de Doutorado e Mestrado/LEPEL/PPGE/FACED/UFBA, pelo tempo de convivência em que dividiram comigo sua morada na Bahia;

À Prof<sup>a</sup>. Ms. Nair Casagrande/LEPEL/FACED/UFBA e ao Benito Libório – Mestre Bené, e, no mesmo sentido, ao Prof. Dr. Pedro Abip, por terem me pertimido participar de suas atividades de ensino da capoeira, na UFBA;

Ao Advogado, capoeirista do grupo Globo Brasil, pela amizade e por ter me mostrado os caminhos de Salvador;

À Lang Liu, estudante de doutorado do Canadá, que estava na UFBA, fazendo estágio de doutorado-sanduiche e dando-me várias dicas, tendo me auxiliado nos contatos para a entrevista com o Mestre Moa do Catendê;

Agradeço especial e carinhosamente, mesmo, à Ivanete Nardi;

E ao Gabriel Angenotti, pelo auxílio e apoio em momentos decisivos;

Ao Drauzio P. Annunciato pela amizade e parceria em vários trabalhos;

Ao Bruno Santana pela abertura e apoio;

Ao Maumau e ao Caiçara e tantos outros capoeiristas amigos;

À coordenação e às funcionárias do PPGE/CED/UFSC pelos encaminhamentos burocráticos;

Às Professoras Sonia Matos e Fani pelo constante incentivo;

Ao CNPq, pelas bolsas de doutorado e estágio de doutorado-danduiche, sem as quais não teria conseguido realizar este importante trabalho para minha formação e, penso eu, para a capoeira e para as questões ligadas à educação;

Agradeço também aos vários funcionários do CNPq – difíceis de listar devidamente, mas que prestaram informações e fizeram encaminhamentos burocráticos durante todo o tempo de trabalho;

Aos mestres da capoeira que, gentilmente, me concederam entrevistas em Salvador: Frede Abreu, Mestre Nenel, Mestre Cafuné, Mestre Cobra Mansa, Mestre Raimundo Dias – sobretudo pela amizade –, Mestre Neco, Mestre China, Mestre Pelé da Bomba, Mestre Moa do Catendê, Mestre Bigodinho;

E ao Mestre Lua Rasta e ao Mestre Pelé do Tonel, pelas várias conversas;

À Cunhã e à Nauvinha da Fundação Mestre Bimba, pela recepção e apoio;

Aos funcionários do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, pelo auxílio nas pesquisas bibliográficas;

A todos os amigos da Confraria Catarinense de Capoeira pelo incentivo, em especial ao Prof. Bode, ao Mestre Pop e ao Mestre KBLera; bem como ao Jimmy, ao Maumau e Caiçara.

A toda gurizada da Vila Tonneto, em Santa Maria, *onde me criei* (o fato de alguns de vocês terem ficado pelo caminho me deu forças para continuar seguindo e levando um pouco dos seus sonhos adiante);

Carinhosamente e com gosto de infância ao Alex e ao Maurício;

Ao Enio Bortoluzzi e toda sua família, Nica, Ito e Maninho;

Ao Sandro Rodrigues (minha dívida contigo é imensa, mas minha admiração por ti também é enorme, Piti);

Ao Panthera e ao Alfinete, meus eternos professores e amigos;

A todo o pessoal da cAc, em especial ao meu parceiro, *Balkan Sobranie*, pelas discussões inspiradoras;

E aos importantes pesquisadores e pesquisadoras da capoeira, que compreenderam a iniciativa e aceitaram o convite para participar do livro sobre capoeira, que propus organizar, dispondo os resultados de suas pesquisas e estudos sob a forma de artigos: Adriana Albert, Mestre em História/UFBA; Adriana D'Agostinni, Mestre em Educação Física/UFSC; Benedito Carlos Libório Caíres Araújo/UFBA; Bruno Emmanuel Santana, Mestre em Educação Física/UFSC; Carlos Eugenio Libano Soares, Doutor em História/UNICAMP; Celi Zulke Taffarel, Doutora em Educação/UNICAMP; Cristian Muleka, Mestre em Educação/UFSC; Drauzio Annunziatto, Mestre em Educação/UFSC; Frede Abreu, Pesquisador da Capoeira e Escritor, Instituto Mauá e Instituto Jair Moura; Jair Moura, Pesquisador IGHB; Joelma/Mestrado em Educação UFBA; José Luiz Cirqueira Falcão, Doutor em Educação/UFBA; Marcelo Navarro Bakes Especialista/UNIFE; Pedro Rodolpho Jungers Abib, Doutor em Educação/UNICAMP; Valmir Ari Brito, Mestre em Educação/UFSC.

À Tetê pela leitura atenta para composição da versão final desta tese.

A todas e todos vocês e aos amigos que, pela pressão do tempo, eu possa ter esquecido – e eu sei que devo ter esquecido –, meus sinceros agradecimentos.



## SUMÁRIO

<b>Lista de ilustrações:</b> .....	<b>xi</b>
<b>Resumo:</b> .....	<b>xii</b>
<b>Abstract:</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Introdução: senhores <i>peço licença</i> – canto de entrada e desafio</b> .....	<b>14</b>
<b>Notas para leitura: considerações metodológicas prévias e fundamentos das rodas</b> .....	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>35</b>
<b>1.1 Formação da cidade da Bahia, aspectos sócio-econômicos e culturais: abrindo a roda</b> .....	<b>35</b>
1.2 Bahia de Todos os Santos: aspectos sócio-culturais e musicais .....	44
1.3 A Bahia na música brasileira .....	54
1.4 Notas sobre as origens da capoeira(?): abrindo caminhos para as musicalidades .....	62
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>78</b>
<b>2.1 Jogadores e visões sobre as musicalidades das rodas de capoeira(s)</b> .....	<b>78</b>
2.2 Bimba, Canjiquinha, Pastinha, e Waldemar: influências na constituição do campo capoeirano .....	82
2.2.1 Mestre Bimba, o criador da Capoeira Regional: roda de um berimbau só (1899 – 1974).....	83
2.2.2 Mestre Canjiquinha: “a alegria da capoeira” (1925 - 1994) .....	98
2.2.3 Mestre Pastinha: o patrono da Capoeira Angola (1889 – 1979).....	115
2.2.4 Mestre Waldemar da Paixão, o gritador da capoeira: influências musicais no campo capoeirano (1916 – 1990) .....	127
2.3 Diálogo intercultural: categoria político-pedagógica .....	151
2.3.1 Diálogos interculturais: algumas visões de mundo dos mestres de capoeira hoje .....	157
2.3.2 Vamos abrir a roda: a apresentação dos jogadores .....	160
2.3.3 Papéis atribuídos às musicalidades das rodas de capoeira .....	170
2.3.4 Aproximação das estratégias de ensino das musicalidades: um saber poder .....	175
2.3.5 Visões preliminares sobre a produção musical da capoeira hoje .....	196
2.4 A roda do Arco do Triunfo: desafios e práticas interculturais .....	200
2.4.1 Capoeirando no Peri: investigação-ação como horizonte formativo e experiência intercultural .....	202
<b>Capítulo III</b> .....	<b>248</b>
<b>3.1 As musicalidades das rodas de capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores</b> .....	<b>248</b>
3.2 As musicalidades das rodas de capoeira(s): educação musical não-formal na perspectiva intercultural .....	252
3.3 As musicalidades das rodas de capoeira(as): espetáculo e indústria cultural .....	265

3.4 As musicalidades das rodas de capoeira(s): lutas simbólicas no campo capoeirano .....	270
3.5 As musicalidades das rodas de capoeira(s): atuação de educadores e desafios formativos .....	274
<b>Considerações finais: canto de despedida .....</b>	<b>281</b>
<b>Referências Bibliográficas: .....</b>	<b>287</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>310</b>
<b>Registros gráficos de sons que vêm das rodas de Capoeira .....</b>	<b>311</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>319</b>

### Lista de ilustrações:

Figura 1 Mestre Bimba tocando atabaque.....	90
Figura 2 Mestre Bimba ao berimbau, no filme Vadição.....	91
Figura 3 Jogo de lúna na Roça do Lobo, em Salvador .....	95
Figura 4 Capoeiras vadiando na frente de um bar .....	102
Figura 5 Mestre Canjiquinha cantando, em evento em São Paulo .....	110
Figura 6 Mestre Pastinha conduzindo roda na Academia de Capoeira Angola .....	120
Figura 8 Mestre Waldemar e turma em roda na Rampa do Mercado, Salvador .....	128
Figura 9 Berimbau-boca.....	132
Figura 10 Tocador de berimbau-de-boca .....	133
Figura 11 Tocador de berimbau-de-barriga .....	137
Figura 12 Conjunto de três berimbaus.....	138
Figura 13 Mestre Waldemar executando berimbau.....	141
Figura 14 Capoeiristas Traíra e Nagé jogando no Barracão .....	148
Figura 15 Mulheres e crianças assistindo à roda no Barracão.....	149
Figura 16 Entrevista com Frede Abreu .....	162
Figura 17 Entrevista com Mestre Cafuné .....	165
Figura 18 Entrevista com Mestre Pelé da Bomba .....	166
Figura 19 Entrevista com Mestre Raimundo Dias .....	167
Figura 20 Entrevista com Mestre Neco.....	168
Figura 21 Mestre Nenel ministrando aula de berimbau.....	176
Figura 22 Método de ensino do Berimbau de Mestre Nenel .....	177

## **AS MUSICALIDADES DAS RODAS DE CAPOEIRA(S): DIÁLOGOS INTERCULTURAIS, CAMPO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES**

### **Resumo:**

Neste trabalho, investigam-se os papéis das musicalidades da capoeira. Compreende-se que as musicalidades das rodas da capoeira potencializam práticas educativas não-formais, analisadas na perspectiva intercultural. Toma-se como fio condutor e organizativo do enredo argumentativo a idéia de rodas de capoeira, como alegoria para consecução do método expositivo. As rodas de capoeira expressam diferentes espaços-tempo, que são abordados de acordo com as questões problematizadas no trabalho. Recorre-se às noções de campo e capital simbólico para se analisar as musicalidades como saberes centrais da atuação dos(as) educadores(as) de capoeira. Reivindicam-se tais noções, somadas aos conceitos de indústria cultural e espetáculo – visto a assimilação das músicas da capoeira por tal indústria – na formulação de uma heurística para abordar-se a contradição entre o potencial educativo das musicalidades na/da capoeira e a possibilidade das mesmas constituírem-se em objetos de disputas entre seus agentes. Analisa-se a capoeira como um campo de poder, definido a partir de regras, hierarquias e jogos de força, nos quais as musicalidades são um dos elementos centrais. Tomam-se como dados para as análises a história de Mestres de capoeira que viveram em Salvador/BA, entre 1890 e 1994; entrevistas realizadas durante três meses de trabalho de campo, nesta cidade; e reflexões advindas de dois cursos de formação de educadores de capoeira na perspectiva da intercultura e da investigação-ação, realizados em Florianópolis/SC, entre 2004 e 2005, pelo MOVER/CED/UFSC e pela Confraria Catarinense de Capoeira. O trabalho resultou em contribuições para as áreas da educação musical, no que respeita à investigação de processos de ensino-aprendizagem das musicalidades em espaços não-formais e, para a área da educação, no tocante à análise da constituição de saberes de educadores em tais espaços, que podem ser entendidos como campos de poder, pertinentes ao horizonte das reflexões da educação intercultural.

**Palavras-chave:** Musicalidades das rodas de capoeira; diálogos interculturais; campo; investigação-ação; atuação de educadores.

## AS MUSICALIDADES DAS RODAS DE CAPOEIRA(S): DIÁLOGOS INTERCULTURAIS, CAMPO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES

### **Abstract:**

In this work, the role of capoeira musicality is investigated. It is understood that the musicality of the capoeira rings facilitate informal educational practices, analyzed in the intercultural perspective. The conducting and organizing thread of the argumentative plot was the idea of capoeira rings being allegoric, in order to achieve the exposition method. The capoeira rings express different space-time, which is approached in accordance with the problem questions in this research. One appeals to the field and capital symbolic knowledge for analysis of musicality as fundamental for the performance of the capoeira educators. Such knowledge is demanded, added to the concepts of cultural industry and spectacle – having seen the assimilation of capoeira music by this industry - in the formulation of a heuristic to approach the contradiction between the educative potential of musicality in/of capoeira and the possibility of them being composing objects of disputes between its agents. Capoeira is analyzed as a power field, defined by rules, hierarchies and games of force, in which musicality is one of the central elements. Using as analytical data the history of the capoeira Masters who lived in Salvador/BA, between 1890 and 1994; interviews carried out during three months of field work in this city; and reflections from two courses for specialization of capoeira educators in the perspective of intercultural and action-research, carried through in Florianópolis/SC, between 2004 and 2005, by the research group MOVER/CED/UFSC and the *Catarinense* Brotherhood of Capoeira. This thesis resulted in contributions for the areas of the musical education, with regards to the investigation of the teaching-learning processes of music in informal settings and, for the educational field, regarding analysis of what constitutes the knowledge of educators in such settings, that may be comprehended as power fields pertinent to the horizon of reflections about intercultural education.

**Keywords:** Musicality of the capoeira rings; intercultural dialogues; field; action-research; performance of educators.

## **Introdução: senhores *peço licença* – canto de entrada e desafio**

*“Senhores, peço licença  
Senhores, peço licença, ô meu bem  
Para cantar uma história,  
O Valente Vilela, ô meu bem  
Trago sempre na memória  
Ele lutou quinze anos  
Fez a canção da vitória (...).”<sup>1</sup>  
Mestre Waldemar da Paixão*

O verso apresentado no título desta introdução – *senhores peço licença* (...) – era cantado por Mestre Waldemar da Paixão. Tocador e cantador – gritador, como dizia – Mestre Waldemar da Paixão foi um dos exemplos da força e dos papéis enigmáticos das musicalidades das rodas de capoeira(s).

Neste trabalho, tematizo os papéis exercidos pelas músicas da e na capoeira(s), entre eles sua dimensão educativa. Trato, por um lado, das estratégias de ensino que os agentes desenvolvem e das visões e significados, que eles atribuem a estes saberes – as musicalidades. Por outro, discuto a possibilidade das musicalidades das rodas de capoeira(s) constituírem um capital simbólico, ou seja, em objeto de prestígio e de disputa por posições de destaque neste espaço singular, que é o universo cultural da capoeira.

Portanto, questiono: quais são os papéis exercidos pelas musicalidades das/nas rodas de capoeira?; quais estratégias os agentes – mestres, professores e educandos de capoeira – desenvolvem no ensino e aprendizagem das musicalidades das rodas de capoeira(s)?; que visões e significados atribuem a essas musicalidades; como lidam com a possibilidade de essas musicalidades exercerem papéis centrais (através de relações de saber e poder) na sua atuação como educadores da(s) capoeira(s)?

---

<sup>1</sup> A situação em que uma obra musical é executada e o fato de termos informações sobre o seu autor ou seu executante consistem em importantes referências, as quais podem influenciar na sua audição e compreensão. No sentido de tentar dar mais significado às músicas citadas e ilustrar melhor as discussões ao longo do trabalho, apresento um anexo em forma de CD musical, contendo as principais músicas referidas na análise da história de mestres de capoeira, que serão estudados por terem exercido importantes papéis no desenvolvimento das musicalidades desta prática cultural. Esse anexo foi organizado a partir das possibilidades de acesso a gravações comerciais, que são devidamente citadas dentro do possível. No momento que citar cada música, no texto, remeterei o leitor ou leitora ao CD, indicando qual faixa deve ser ouvida para ilustrar as discussões e análises realizadas. No caso do trecho da música citada na epígrafe acima: ouvir faixa “01” do CD, intitulada de *Valente Vilela*, interpretada por Mestre Waldemar da Paixão, a qual serve para ilustrar um canto de entrada de caráter narrativo presente nas rodas de capoeira.

Este campo de investigação é de interesse da educação musical, no que respeita aos processos não-formais de ensino e aprendizagem da música; e da educação, em sentido amplo, no tocante às estratégias de formação e atuação de educadores em espaços não-formais, como a capoeira<sup>2</sup>.

Como se estivesse levando<sup>3</sup> uma ladainha<sup>4</sup>, tal qual o Mestre Waldemar – e como é comum na capoeira –, quero pedir licença, meus camaradas leitores e leitoras, para falar e trazer para o centro dos jogos as musicalidades das rodas de capoeira(s). Para tanto, falo das musicalidades como saberes, que são importantes para a organização e desenvolvimento dos rituais<sup>5</sup> das rodas de capoeira, bem como para as práticas de seus educadores e suas educadoras.

As musicalidades podem ser entendidas como os diferentes saberes e fazeres musicais presentes nas práticas da capoeira. Assim, as musicalidades, neste trabalho, são: os cantos e os instrumentos musicais cantados e tocados nas rodas de capoeira; as letras das músicas; as formas de confeccionar os instrumentos; e as diferentes maneiras de organizá-los nas rodas etc. (em alguns casos, em função das discussões realizadas, poderá ser feita a referência a um desses elementos especificamente, como pode ser um instrumento musical ou uma determinada música da capoeira, sem com isso perder-se de vista que fazem parte de um conjunto maior, compreendido como as *musicalidades*). A

---

<sup>2</sup> A relação entre educação formal e não-formal, neste trabalho, diz respeito especificamente à caracterização dos processos educativos dinamizados nos espaços escolares formalmente institucionalizados – por isso a expressão formal; enquanto as práticas educativas não-formais estão ligadas àquelas aprendizagens dinamizadas no cotidiano, por exemplo, nos movimentos sociais e nas práticas culturais. Sobre educação não-formal ver Fleuri (2001); Freire (1987; 1996; 1999); Gohn (2001); Simson e outros (2001); e sobre os processos não-formais de educação musical ver Souza (2000; 2001); Beyer (2001); Prass (1989); Gomes (1989). No terceiro capítulo, aprofundarei a discussão sobre as práticas de educação musical, desenvolvidas informalmente na capoeira, através de uma discussão teórico-analítica das mesmas.

<sup>3</sup> A expressão “levar” quer dizer, na capoeira e em outros cenários como os de samba, executar um canto ou tocar um instrumento. Por exemplo, eu vou levar uma ladainha que fala sobre as musicalidades das rodas de capoeira(s).

<sup>4</sup> A ladainha é uma forma musical da capoeira, cuja intencionalidade e forma são semelhantes a uma oração, em que um cantor solista executa o canto de lamento, evocando diferentes temas, como feitos de capoeiristas, situações de desafio etc. Ao final da parte narrativa, é executada a louvação, na qual o solista executa versos, que são repetidos pelo coro, formado pelos demais integrantes da roda, como, por exemplo: “yé, vamô simbora”.

<sup>5</sup> O camarada Pedro Abib, que é professor da Universidade Federal da Bahia, fala, na sua tese de doutorado, defendida na Unicamp, em 2004, do ritual da roda de capoeira, destacando que: “A **ritualidade** presente na cultura popular é mais um fator que, em nossa opinião, exerce função essencial, já que é através dela que se estabelece a conexão com esse tempo primordial, onde tudo se originou, onde se encontram os antepassados que retornam cada vez que o rito e a celebração assim o solicitam. A ritualidade adquire, no universo da cultura popular, o aspecto de culto, onde o sagrado e profano se entrecruzam, atribuindo um outro sentido ao religioso” (p.11, grifos do autor).

idéia de musicalidades tem, ainda, o sentido de expressar as estratégias de dinamização destes saberes, na capoeira; e as diferentes visões e os significados atribuídos pelos(as) capoeiristas as mesmas.

O termo musicalidades, no plural, indica um tom<sup>6</sup> que sigo na discussão, com objetivo de considerar as diferentes visões que os(as) capoeiras podem ter sobre estes saberes. Portanto, é possível que, ao invés da existência de uma música<sup>7</sup> da/na capoeira, existam várias musicalidades, às quais os agentes deste espaço social atribuem diferentes significados. Tal possibilidade se deve a própria diversidade de elementos musicais que, possivelmente, influenciaram a constituição das musicalidades da capoeira, como as contribuições negro-africanas e lusitanas – conforme demonstrarei a partir do capítulo 1.

O título do trabalho – ***As musicalidades das rodas de capoeira: diálogo intercultural, campo e atuação de educadores*** – exerce um papel importante como guia, que utilizo na construção da organização do texto, dos argumentos e das análises apresentadas.

Portanto, camaradas<sup>8</sup>, usarei ao longo do texto a idéia de rodas de capoeira<sup>9</sup>, como sendo uma alegoria<sup>10</sup> para falar de cada espaço-tempo, que

<sup>6</sup> O tom de uma peça musical, expresso por uma nota musical, pode ser visto como um centro de referência, em torno de qual são organizadas as demais notas de dita peça. Por exemplo, se dissermos que uma peça musical é executada na tonalidade de “Lá”, isso significa que esta é a nota de referência para as demais e que, grosso modo, pode ser vista como um ponto de partida e chegada. Por analogia, tomo a idéia de “tom” ligado às musicalidades, como sendo uma referência para as discussões sobre os saberes musicais da capoeira; ou seja, como um guia, que visa a explicitar as múltiplas possibilidades das musicalidades das rodas de capoeira(s).

<sup>7</sup> “Duas são as definições filosóficas fundamentais que foram dadas à música. A primeira é a que a considera como revelação ao homem de uma realidade privilegiada e divina, revelação que pode adquirir a forma do conhecimento ou a do sentimento. A segunda é a que a considera como uma técnica ou um conjunto de técnicas expressivas, que concernem à sintaxe dos sons. (...)”. (ABBAGNANO, 1997, p. 826, livre tradução minha). De maneira geral, a música pode ser entendida como a arte dos sons.

<sup>8</sup> Forma de tratamento comum entre os(as) praticantes de capoeira. Rego (1968, p.154) define o termo da seguinte forma: “(...) Do espanhol *camarada* ‘grupo de soldados que duermen y comen juntos’. (...) No linguajar da capoeira (...) aparece a acepção pura e simples de *companheiro* (...)”.

<sup>9</sup> Fui desenvolvendo a idéia de utilizar a alegoria de rodas de capoeira, aos poucos, ao longo deste trabalho. Sua utilização explícita, contudo, só foi assumida, por mim, após o incentivo de Nadir Esperança Azibeiro – Doutora em Educação, membro do Núcleo Mover, a que faço referência ao longo do texto – e de Reinaldo Matias Fleuri – Doutor em Educação, coordenador do Núcleo Mover e orientador desta pesquisa, junto ao PPGE/CED/UFSC. Digo isto porque, após ter assumido esta idéia, me deparei com o uso feito por Rosângela Costa ARAÚJO (2004), a Contramestre Janja, em sua Tese de Doutorado em Educação: *Iê, viva meu mestre: A Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa* – o que tive conhecimento em 18 de fevereiro de 2006, ao acessar o site <http://www.nzinga.org.br/tese.htm>. A utilização da idéia de roda de capoeira feita pela autora difere da minha, uma vez que ela fala em roda, no singular; e eu em rodas de capoeira, no plural, visando à representação dos espaços-tempo investigados neste trabalho. Para ela: “A estrutura teórica do estudo inter-representa uma Roda de Capoeira Angola com sua orquestra. O berimbau Gunga está entregue a Mestre Pastinha; o Médio, à trajetória do



serve como foco para as análises feitas nesta tese. Utilizarei a alegoria de rodas, na organização da exposição, conforme demonstro a seguir.

No primeiro capítulo – ***Formação da cidade da Bahia, aspectos sócio-econômicos e culturais: abrindo a roda*** – faço uma abordagem histórica, através do uso da literatura, tratando de aspectos da formação sócio-cultural da cidade da Bahia de Todos os Santos.

Neste capítulo, **os jogadores**, participantes da roda, são na verdade as autoras e autores que trarei ao texto. O capítulo pode ser visto como uma roda, na qual autores e autoras consultados, leitores, leitoras e eu faremos um jogo – que é neste caso um jogo de reflexão – em torno da análise da formação de um cenário – a Bahia – que foi palco da atuação de alguns jogadores, que serão trazidos no capítulo seguinte.

Quando se fala em capoeira, as únicas coisas certas são grandes incertezas e interrogações. Por exemplo, a capoeira é uma prática cultural africana ou teria sido criada, no Brasil, por negros escravizados? Essa pergunta, embora não seja interesse prioritário deste trabalho, abre margem para traçar uma linha de investigação, que tem como direção inicial analisar as influências da capoeira da Bahia, na constituição daquilo que conceituarei aqui como campo capoeirano, no qual as musicalidades são características determinantes.

Neste caso, a questão seria procurar entender até que ponto a Bahia pode ter contribuído para a prática das musicalidades, como saberes imprescindíveis na capoeira, conforme conhecemos hoje. É possível que outras raízes culturais tenham exercido contribuições, no que se refere às musicalidades da capoeira. Todavia, a Bahia parece ser um ponto de partida fundamental, até por ser o

---

GCAP; a Viola, às comunidades de angoleiros descendentes do GCAP; os pandeiros abordam o método da pesquisa-ação; o agogô traz estudos sobre o jogo e o jogar; o reco-reco acompanha estudos da antropologia, a valorização da arte enquanto sistema cultural que infere o saber local; e o atabaque propõe o campo da perpetuação da memória (também na dimensão corporal) dos africanos e seus descendentes brasileiros” (ARAÚJO, 2006).

<sup>10</sup> Grosso modo, podemos entender alegoria como a: “A exposição de um pensamento de forma figurada; (...) forma de metáfora que significa uma coisa nas palavras e outra no sentido” (BUENO, 2000, p.45). Azibei (2006, p.13), por exemplo, adota a alegoria do fuxico, que expressa as conversas, que as mulheres – de uma comunidade – costumam fazer. Ela diz: “Tomo, assim, como metáfora, o fuxico: vários retalhos são recortados e trabalhados, depois re-unidos. Qual o fio que os une e tece a relação entre eles? A intencionalidade e as possibilidades/competências – o olhar e o discurso – de quem faz a *tessitura*. Retalhos oriundos de contextos diversos, que já constituíram outros tecidos, outras vestes, outras histórias, buscados em tempos e espaços distintos. Unem-se, agora, para constituir esta história.”

espaço de formação e atuação de alguns mestres que influenciaram estas práticas de musicalidades.

Partindo dessa linha de raciocínio, neste capítulo, analiso aspectos relativos à formação sócio-econômico-cultural da cidade da Bahia de Todos os Santos – Salvador. Privilegio questões ligadas à sua formação histórica e cultural que, possivelmente, vieram a influenciar tais musicalidades.

Seguindo esse caminho, parto de algumas linhas, visando a uma compreensão geral da influência deste universo cultural na música popular brasileira. Tal compreensão pode ser fundamental, se for percebido que muitos elementos presentes nas musicalidades da capoeira são advindos de um conjunto amplo de práticas musicais, que tiveram e têm como cenário as terras brasileiras.

No segundo capítulo – ***Rodas de capoeira: jogadores e visões sobre as musicalidades*** – a idéia de rodas de capoeira serve para apresentar dados relativos à história dos **jogadores**, que são os Mestres de capoeira, escolhidos para discussão, pela possibilidade de terem exercido papéis influenciadores nas musicalidades das rodas de capoeira.

Este capítulo assume um caráter exploratório, na medida em que explico os vários dados, que compõem o campo empírico desta investigação. É como se fossem rodas de capoeira, nas quais os dados empíricos são como diferentes jogos, com os quais vou tentando explicitar diferentes visões; ou seja, as diferentes visões que os agentes possuem sobre as musicalidades das rodas de capoeira(s).

Ao convidar para esta roda alguns Mestres de capoeira, procuro apresentar dados informativos sobre suas histórias pessoais relativos às suas práticas de capoeira, especialmente no âmbito das musicalidades – como período em que viveram; tipo de capoeira que praticaram; forma de organização da bateria da roda de capoeira; toques e instrumentos musicais usados por eles etc.

Personagens como Mestre Bimba<sup>11</sup>, Mestre Canjiquinha, Mestre Pastinha e Mestre Waldemar marcaram fortemente o universo cultural da capoeira,

---

<sup>11</sup> Peço um pouco de paciência à leitora e ao leitor, pois esses mestres e os principais participantes das rodas, ao longo do texto, serão apresentados nos seus devidos momentos. Ou seja, penso ser de maior proveito para as discussões apresentar os jogadores – que são os mestres que têm suas histórias discutidas ou que foram entrevistados, além dos autores, que contribuíram para as discussões – no momento em que vão entrar nas rodas. Cada mestre ou autor terá um momento no texto que será discutido com mais ênfase, de acordo com os propósitos dos capítulos. Nestes momentos, eles e elas serão apresentados(as).

sobretudo no que diz respeito às musicalidades como procurarei demonstrar, através de uma breve investigação histórica. A história, aliás, é a única maneira de compreendermos o desenvolvimento de um campo, como espaço social singular.

Ou seja, conforme aponte na epigrafe deste trabalho uma obra cultural, como a música, tem significados e valores diferentes e diferenciáveis, de acordo com quem seja seu autor (cf. BOURDIEU, 1988; 1996; 2000; 2003a; 2003b; 2004). Neste sentido, a obra carrega, em si, um valor, definido pelo nível de reconhecimento que seu autor possui. A noção de campo, portando, procura entender quais são as regras, explícitas ou veladas, que fazem com que os agentes de um mesmo espaço se diferenciem entre si, em termos de poder. Para entender estes espaços, como campos, que são como sociedades com regras próprias, é necessário recorrer à história para se perceber como esses universos foram sendo constituídos.

A partir desses jogos de histórias, procurarei demonstrar possíveis realizações dos agentes escolhidos no âmbito das musicalidades da capoeira e, especialmente, suas visões sobre esses saberes. O jogo desta roda é caracterizado, prioritariamente, pela explicitação das diferentes visões desses jogadores sobre as musicalidades das rodas de capoeira, como saberes precípuos à prática da capoeira.

Ao discutir a história desses mestres, também procuro mapear elementos e características musicais presentes na capoeira. Além disso, analiso, brevemente, práticas culturais como o maculelê e o samba de roda, que são presentes no universo da capoeira e trazem desdobramentos para as suas práticas musicais<sup>12</sup>. Esses elementos serão discutidos ao longo das histórias dos mestres, conforme a relação com suas ações.

Seguindo as pistas desses jogos, ainda no segundo capítulo, outros jogadores serão convidados, por mim, a formar uma roda, que tem como espaço-tempo, também, a cidade da Bahia, só que desta vez nos dias atuais. Esta roda é formada pelos jogos de visões e significados expressos nas opiniões de dez mestres de capoeira, que entrevistei no período de 06 de janeiro a 06 de abril de

---

<sup>12</sup> Em alguns momentos, por necessidade de retórica, sou obrigado a usar os termos “música” “musicais” como sinônimos e/ou integrantes do conjunto analisado aqui, o qual chamo de musicalidades.

2005, na Bahia<sup>13</sup>. Pois se, de fato, existem diferentes visões sobre as musicalidades das rodas de capoeira, é fundamental buscá-las junto aos seus agentes. A influência exercida pela Bahia nas musicalidades da capoeira<sup>14</sup> tem expressão nas práticas e visões de seus agentes.

Na perspectiva de compreender a capoeira como um campo, no qual seus agentes compartilham visões e interesses, numa espécie de jogo, as suas musicalidades adquirem valor explicativo. Pois, são elas que organizam, em grande parte, o ritual de desenvolvimento da roda da capoeira. Além disso, esse papel de destaque pode ser visto na demonstração das diferentes visões que os agentes atribuem às musicalidades da capoeira, ainda hoje. Neste sentido, os dados advindos da realização das entrevistas com mestres de capoeira, em Salvador, me permitem a trama de verdadeiros diálogos interculturais (ANDREOLA, 2000; 2002), tal como expresso, através deles, várias visões ligadas às práticas educativas musicais nesse espaço.

Essa roda de depoimentos e opiniões dos camaradas entrevistados pode confirmar, como será visto, as influências deixadas por alguns mestres nas práticas musicais da/na capoeira. Também demonstra as diferentes visões e significados que os mestres de capoeira expressam, hoje, sobre as musicalidades das rodas de capoeira.

Essa roda é fundamental, ainda, por permitir uma visão considerável sobre os papéis das musicalidades e sobre as estratégias empregadas na dinamização e nos processos de ensino e aprendizagem destes saberes na capoeira.

Entendo que as diferentes visões e diferentes compreensões das musicalidades podem implicar diferentes práticas de capoeira. Lidar com as diferentes visões dos agentes nos espaços educativos é um dos desafios da interculturalidade. Tal perspectiva não considera uma única possibilidade de compreensão dos problemas vividos nas relações educativas.

---

<sup>13</sup> Trata-se de trabalho de campo, realizado durante estágio de doutorado-sanduiche, de 06 de janeiro a 06 de abril de 2005, junto à Universidade Federal da Bahia, com apoio do CNPq.

<sup>14</sup> O fato de dar destaque à Bahia na constituição das musicalidades das rodas de capoeira, não significa que se possa desconsiderar o desenvolvimento dinâmico desta prática cultural, ligado a uma série de trocas culturais, realizadas entre várias cidades, desde o Brasil Colônia. Com isso, quero dizer, explicitamente, que não podemos desconsiderar importância da história da capoeiragem do Rio de Janeiro, por exemplo, entre outras. Não se trata disso. Sim, busco observar a contribuição da Bahia nas práticas musicais da capoeira, uma vez que aí foi palco de atuação de mestres, que são prioritariamente referidos neste trabalho, por considerar que têm importância cabal para a discussão do tema, como os mestres: Bimba, Pastinha, Canjiquinha e Waldemar.

Esses desafios puderam ser vistos, concretamente, no contexto da capoeira na análise da roda do Arco do Triunfo, em Florianópolis-SC, durante o ano de 2003. Essa roda de capoeira foi uma iniciativa de vários agentes, que buscavam uma abertura e convivência solidária como seus pares. No entanto, lidar com diferentes perspectivas de atuação produziu, no caso desta roda, conflitos para os quais, talvez, os agentes não estavam preparados, tendo sido rompida uma experiência impar de convivência.

Não obstante, se a roda da capoeira tende a demonstrar os conflitos de forma acirrada, aquela experiência foi fundamental no percurso da organização de uma associação que, atualmente, congrega capoeiristas de Santa Catarina, pertencentes a diferentes grupos<sup>15</sup>. Tal associação, chamada Confraria Catarinense de Capoeira<sup>16</sup> – esta é uma entidade que congrega capoeiristas, estudiosos e outros interessados pela capoeira, vem sendo organizada desde 2003, visando a ações coletivas em prol do desenvolvimento da prática da capoeira no estado de Santa Catarina – exerce, hoje, juntamente com o Núcleo Mover – Educação Intercultural e Movimentos Sociais, Centro de Ciências da

---

<sup>15</sup> Os grupos e associações abarcam, hoje, grande parte dos praticantes de capoeira. A maioria deles possui nomes, brasões – de maneira semelhante aos símbolos dos times de futebol – porém ostentando figuras e imagens ligadas à capoeira. Alguns possuem existência jurídica, além de estatutos e regras bem definidas para a participação dos seus filiados(as). Por vezes, existe um certo sentido de concorrência e rivalidade entre os grupos, ligado às diferentes filosofias e entendimentos, que cada um tem sobre a prática da capoeira. Vários deles, hoje, têm representações em muitos países. A forte presença dos grupos no cenário da capoeira atual traz inflexões para a pesquisa sobre o tema. Pois, influenciam fortemente a prática da capoeira, especialmente no que diz respeito ao seu ensino e ao fato de muitos terem e aplicarem na capoeira – não estou querendo aqui fazer juízo de valor sobre isto – uma visão empresarial. Tal visão redundando em pagamentos de mensalidades, venda e compra de produtos, como uniformes, ligados à prática de capoeira, conforme este modelo de grupos. Especialmente, trazem questões ligadas às suas filosofias, aos métodos de ensino, às regras de organização etc. as quais, talvez, possam ser analisadas no âmbito da pesquisa acadêmica. Neste trabalho, não trato especificamente dos grupos de capoeira. Contudo, a análise das musicalidades das rodas de capoeira tocará em questões que, penso eu, são caras aos grupos de capoeira, como os vários toques musicais, as várias formas de organização dos instrumentos etc, vistas as diferenças de práticas musicais intrínsecas a este universo.

<sup>16</sup> “Logo após a realização do I Congresso Nacional de Capoeira, nos dias 15, 16 e 17 de agosto de 2003, em São Paulo, os representantes catarinenses, presentes naquele, evento decidiram formalizar uma comissão que desse prosseguimento às discussões e análises sobre as principais questões que envolvem a Capoeira na atualidade e desencadeasse um amplo processo de debates e esclarecimentos dos capoeiras em geral. Esse grupo se auto-organizou como Confraria Catarinense de Capoeira (TRIPLÔ-C) e vem trabalhando organicamente para contribuir com o desenvolvimento da Capoeira no Estado de Santa Catarina e no Brasil. Dele fazem parte lideranças e participantes de vários grupos de capoeira (...), juntamente com estudiosos e alunos interessados, bem como, outros participantes eventuais” (Confraria Catarinense de Capoeira, 2005). Ver Corte Real (2004 – disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/publicacoes.php?limit=5&cat=5&action=&text=>, acessado em 2006): *A capoeira na perspectiva intercultural: questões para a atuação e formação de educadores(as)*.

Educação, Universidade Federal de Santa Catarina/MOVER/CED/UFSC – um papel fundamental e inovador na mediação das práticas educativas da capoeira. Isto é, a articulação entre essas duas instituições possibilitou as condições necessárias para a realização de um curso de formação de educadores de capoeira na perspectiva intercultural da educação<sup>17</sup>, tornados parte dos dados empíricos discutidos nesta pesquisa.

No patamar de análise e discussão de dois cursos de formação de educadores, tomo a investigação-ação educacional como concepção de organização de trabalho educativo e como perspectiva teórica de produção de conhecimento. A investigação-ação explora dimensões como os hábitos, os usos costumeiros, os precedentes, as tradições, as estruturas de controle e as rotinas burocráticas, enfim, os problemas e desafios, a fim de identificar e superar aqueles aspectos da educação e da escolaridade que são contraditórios e irracionais, parafraseando Carr e Kemmi's (1988, p.233).

O aporte teórico-prático da investigação-ação aparece nos segundo e terceiro capítulos. Visa à compreensão e explicitação desses cursos de formação de educadores como experiências singulares, que podem ser referências importantes no momento atual, caracterizado pela constituição de políticas públicas para a capoeira<sup>18</sup>. Para discutir os vários jogos possíveis a partir desses cursos, chamarei para a nossa roda um historiador inglês, que ficou conhecido por trabalhar com o conceito de experiência, que se chama E.P.Thompson (1981).

---

<sup>17</sup> A proposta de cursos experimentais de formação de educadores, na perspectiva intercultural, faz parte do projeto de pesquisa *Educação Intercultural: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares*, que conta com o apoio do CNPq (Processos 473965/2003-8 e 304741/2003-5) e coordenação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri.

<sup>18</sup> No momento em que escrevo esta tese, tramitam ou estão sendo implementadas várias leis, que têm consequências para a prática dos agentes da capoeira. A título de exemplificação, pode ser citada a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a qual introduz conteúdos da história e cultura da África e dos afro-descendentes na educação nacional, tendo consequência direta no que diz respeito à possibilidade do ensino da capoeira em espaços escolares.

A investigação-ação educacional tem sido reivindicada, “por nós”<sup>19</sup>, no que diz respeito aos cursos de formação de educadores(as), tratados no segundo capítulo, como uma concepção capaz de colaborar com a qualificação e formação dos educadores(as) e propiciar convivências interculturais – o que diz respeito, por exemplo, ao entendimento de tal concepção permitir aos educadores(as)-educandos e às educandas(os)-educadoras(es) lidarem com os conflitos emergentes nas práticas educativas, principalmente nos momentos de planejamento e implementação das ações que requerem decisões coletivas (CORTE REAL, 2005).

Venho tematizando essa concepção educacional, nesta investigação, através da explicitação de aproximações entre a educação dialógica problematizadora freireana (FREIRE, 1982; 1985; 1987; 1991; 1992; 1996; 1999; 2002a; 2002b) e a interculturalidade – as quais são discutidas no terceiro capítulo.

Freire é um participante importante para esta roda, pois lutou pela valorização do diálogo como estratégia educativa para a análise dos problemas presentes nas práticas de educação popular. Por isso, penso que a nossa roda de reflexões pode se orientar por alguns de seus ensinamentos. Suas contribuições teóricas serão úteis para eu discutir as musicalidades das rodas de capoeira(s) no âmbito da formação de educadores(as).

A elaboração e desenvolvimento de programas de investigação-ação, amparados pela educação dialógico-problematizadora, encontra referências, no Brasil, em trabalhos de autores pertencentes a uma comunidade de investigadores-ativos, como De Bastos (1995), Grabauska (1999), De Bastos e Grabauska (2001), Mion e Saito (2001), Tomazzeti (2004); além disso, já falei, em alguns de meus trabalhos, sobre a preponderância das práticas culturais na investigação-ação (cf. CORTE REAL, 2001; 2002; 2003; 2005). No cenário internacional, o precedente mais evidente da contribuição freireana aos programas de investigação-ação encontra-se em Carr e Kemmis (1986; 1988).

---

<sup>19</sup> No sentido de garantir um tom de diálogo e reflexão com a leitora ou o leitor desta tese, opto, em alguns momentos, por alternar a escrita entre as formas pessoais “eu” e “nós”. Estratégia esta que foi utilizada, com muita propriedade, por Grabauska (1999). Esse procedimento toma como critério explicitar, através do uso do “eu”, meus posicionamentos pessoais; ao passo que a forma “nós” é usada sempre que houver o interesse mais explícito de chamar o leitor ou a leitora para reflexão de pontos fundamentais às discussões; também é utilizada quando me referir às ações desenvolvidas coletivamente, por exemplo, nos cursos de formação de educadores de capoeira que discuto.

Finalmente, a idéia de rodas de capoeira é a base para eu trabalhar a problemática da pesquisa. Pois, de um lado, existem diversas possibilidades de aprendizagens das musicalidades nas rodas da capoeira, confirmadas pelos depoimentos dos jogadores que entrevistei. Por outro, trato as rodas de capoeira como representação espaço-temporal de conflitos e disputas em torno das musicalidades.

Nas rodas de capoeira, as aprendizagens musicais podem ser reafirmadas e dinamizadas; mas também são nelas que essas aprendizagens podem ser tensionadas por jogos de força, o que acontece sutilmente, por exemplo, quando um instrumento musical é negado a um participante de menor graduação que outro.

Esses jogos de histórias de mestres de capoeira, de depoimentos e de relatos de experiências educativas na capoeira, abrem espaço para que, no terceiro e último capítulo, adentre numa discussão teórica e analítica da problemática de pesquisa, tendo como referência os dados levantados e demonstrados no segundo capítulo.

No terceiro capítulo – ***As musicalidades das rodas de capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores*** – proponho uma roda de **papoeira**, com as autoras e autores, que tratam de assuntos como: educação musical; sociologia da cultura; indústria cultural; sociedade do espetáculo; educação intercultural; investigação-ação; e ensino e formação de educadores.

Papoeira é a expressão usada no universo da capoeira para designar a conversa, o bate-papo sobre capoeira. É comum que esses bate-papos aconteçam informalmente, muitas vezes, depois das rodas ou das aulas de capoeira. Da mesma forma, aqui nesta tese, o papoeira acontecerá depois das rodas e dos jogos – do capítulo dois, que formam a parte prática deste trabalho, dados sobre os quais me baseio para as discussões e análises.

Tomando como base os dados apresentados no capítulo dois, nesta roda, eu proponho o jogo com conceitos e teorias, trabalhadas com o objetivo de fazer uma reflexão e discussão sobre as questões problematizadas, que tratam de diferentes – mas inter-relacionadas – dimensões analíticas das musicalidades das rodas de capoeira. A seguir, explico as dimensões teórico-analíticas contempladas nos jogos de reflexão deste capítulo.



Inicialmente, convido a leitora e o leitor a, juntamente comigo, jogar com as reflexões de autores da área da **educação musical**, que pesquisam práticas educativas não-formais, tendo como objetivo refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem das musicalidades das rodas de capoeira(s).

A fim de perspectivar tal reflexão, reivindico a intercultura como potencial de explicação e mediação das práticas de educação musical, vividas na capoeira. Compartilho o entendimento de Azibeiro (2006, p.12, grifos da autora), explicitado na seguinte assertiva: “Interessou-me a interculturalidade como *possibilidade* de mediação dialógica na relação educativa e de construção polifônica de um conhecimento e de uma *cidadania* plurais.”

A referida concepção educativa dá especial atenção às diferentes visões dos educandos(as) e educadores(as), que podem representar jogos de saber e poder, nas práticas educativas. A interculturalidade assume o desafio de, ao invés de anular, como poderia ser típico nas perspectivas tradicionais ou monoculturais, lidar com os possíveis pontos de conflito e de tensão nas relações entre os sujeitos nos contextos educativos (cf. FLEURI, 2000; 2003).

Essa é a discussão que contemplo na primeira parte deste capítulo. Isso acontece na medida em que trarei para a roda estudiosos(as) da **educação musical**: Swanwick (1991); Souza (2000; 2001); Beyer (2001); Prass (1989); Gomes (1989). Também convidarei a participar do jogo autores como: Fleuri (1998; 2000; 2003); Candau (1998; 2002; 2003); Marcon (2003); Azibeiro (2003; 2005); Barbosa (2005); Grando (2004); Tomazzeti (2004); Tramonte (1996; 1998; 2001); Vieira (2004); que participarão da roda com reflexões sobre **educação intercultural**, visando, também, à compreensão da dimensão de **complexidade** (BATESON, 1986; LIPSET, 1991; FLEURI 2005) das práticas musicais da capoeira; eu próprio participo, com alguns de meus trabalhos, que me orientam no processo de construção das reflexões desta tese (CORTE REAL, 2001; 2002; 2003; 2004; 2005).

Nesse patamar, recupero algumas situações e depoimentos trabalhados no capítulo dois, a fim de explicitar dinâmicas interculturais ligadas às musicalidades das rodas de capoeira. A dimensão intercultural das musicalidades das rodas de capoeira pode ser percebida nos significados, nas visões e nas práticas, que os agentes da capoeira desenvolvem através e com tais saberes.

No sentido de problematizar as diversas dimensões que abarcam as práticas das musicalidades das rodas de capoeira, faço também um jogo com autores que trabalham com os conceitos de **indústria cultural** e **sociedade do espetáculo**. Aqui jogo com Adorno e Horkheimer, dois filósofos, que cunharam o conceito de indústria cultural. Outros jogadores são Guy Debord e Belloni. O primeiro desenvolveu o conceito de espetáculo e a segunda o de lazer espetacularizado, a partir das teorizações daquele.

Com esse jogo tento explicitar que, não obstante as dimensões educativas e interculturais das musicalidades das rodas de capoeira, tais saberes são suscetíveis ao confronto com questões advindas de sociedades orientadas pelo consumo em massa, o qual tende a impactar as identidades e as práticas dos sujeitos nos seus contextos locais. Apesar das musicalidades das rodas de capoeira estarem ligadas às diferentes visões dos agentes, estas são tensionadas pela indústria cultural, que age por meio de modelos de consumo e influencia, ao menos em parte, a uniformização de tais práticas.

Outro jogo que faço é com a discussão da **sociologia da cultura**. Neste jogo viso a recuperar a contradição das musicalidades como capital simbólico dos agentes da capoeira. Ou seja, trato de um jogo de saber/poder, no qual as dimensões educativas destas musicalidades são interpenetradas, tensionadas e praticadas através de confrontos/encontros, expressos em disputas por prestígio neste universo cultural, nomeado de capoeira. O jogador, neste caso, é Pierre Bourdieu, um sociólogo francês que desenvolveu uma versão da sociologia da cultura, utilizando conceitos como *habitus*, capital simbólico e campo.

A sociologia da cultura é, antes de tudo, uma sociologia das obras culturais e da análise dos diferentes campos, que formam o cosmos social. Ou seja, o autor vê a sociedade como um cosmos ou um mundo social, formado por diferentes sociedades, que são os campos instituídos a partir de leis específicas (cf. BOURDIEU, 1988; 1996; 2000; 2003a; 2003b; 2004). Nesta tese, analiso a capoeira como um campo, no sentido que tem regras próprias e princípios organizativos e de disputa expressos, por exemplo, nas suas musicalidades.

Finalmente nesta roda, lanço desafios de caráter metodológico e epistemológico, que dizem respeito à **reflexão da atuação de educadores** em espaços de educação não-formal e das estratégias, que se desenvolvem nas relações de saber e poder, presentes em contextos caracterizados por dinâmicas

interculturais, como o campo da capoeira. Tomo como base conceitos como experiência e concepções educacionais, como educação intercultural e educação dialógica problematizadora freireana, no sentido de explicitar desafios para a vivência de programas de investigação-ação na formação de educadores(as) – de capoeira.

No jogo em torno dos desafios, presentes na atuação de educadores(as) de capoeira, aponto questões que, talvez, poderão servir de parâmetro para a atuação destes educadores(as), para as reflexões do ensino e formação de educadores e, quiçá, para a constituição de políticas públicas que toquem na ação destes mestres e professores.

Tomo as exposições realizadas no primeiro e segundo capítulos como referência para discussão da seguinte **hipótese**: as musicalidades utilizadas das rodas de capoeira potencializam práticas educativas não-formais, as quais podem ser compreendidas na perspectiva intercultural, por expressarem as diferentes visões dos agentes sobre estes saberes; por outro lado, explícito a possibilidade de uma **contradição** em relação ao potencial educativo dessas musicalidades ser tensionado, na medida em que as mesmas constituem um capital simbólico, privilégio de alguns capoeiras.

A tentativa de averiguar esta problemática resume o meu interesse de investigação nesta tese. Resumo o esforço de tentar explicitar e delimitar a **problemática investigativa** da tese na seguinte questão: quais são as relações de saber/poder dinamizadas em torno das estratégias de ensino, dos significados e dos papéis exercidos pelas musicalidades das rodas de capoeira(s)?

Nesta perspectiva, primo por um entendimento muito próximo daquele destacado por Fleuri (2005, p.1) de que: “O Objetivo de uma pesquisa constitui-se ao privilegiar uma contradição entre dois termos. Entretanto, como a realidade é complexa por um lado, cada *termo* privilegiado é constituído por múltiplas relações e, por outro, a *contradição* focalizada interage com outras contradições constitutivas do contexto estudado.”

Sinteticamente, compreendo que tais termos podem ser vistos, nesta pesquisa, por um lado, nas dimensões educativas das musicalidades das rodas de capoeira – saber; por outro, nos jogos de força e disputas que podem ser dinamizados em torno deste(s) saber(es) – poder.

Neste trabalho, pauto pelo entendimento da capoeira como sendo um campo de poder, constituído, historicamente, a partir de regras, hierarquias e jogos de força próprios, nos quais as músicas são elementos centrais. Realizo, como disse, este jogo em torno das musicalidades no quadro da sociologia da cultura de Pierre Bourdieu (1988; 1996; 2000; 2003a; 2003b; 2004).

Daí reivindicar a história como uma das ferramentas deste trabalho e base constitutiva do método de investigação. No que diz respeito à análise histórica, fundamental para a compreensão da constituição do campo capoeirano, tento formular um quadro teórico, referenciado por autores como Thompson (1981), Elias (2001), Bourdieu; além disso trago os trabalhos de historiadores que já investigaram a capoeira, como Pires (2004), Albert (2004), Oliveira (2004), muito mais como um foco analítico, representando quase que uma espécie de dado de pesquisa, do que uma perspectiva de metodologia historiográfica (a qual eu tento me aproximar, apoiado nos autores referidos acima, Thompson, Elias, Bourdieu).

Para Moraes, a investigação histórica requer observar uma dupla problemática, que é ontológica e metodológica que vem a ser suportada pela noção de contradição:

Neste sentido, contradição só pode ser a base de uma “metodologia “ dialética, e exercer a função de conceito explicativo mais amplo, na medida em que reflete o movimento originário do real, que nela encontra sua própria condição de desenvolvimento. Por isto mesmo, nunca é demais repetir: a contradição só pode ser compreendida como uma categoria interpretativa do real porque é, em primeiro lugar e com radical anterioridade, constitutiva desse mesmo real, perpassando todas as formas do ser social (MORAES, 2000, p. 22).

Se essa dimensão de contradição é procedente nas práticas musicais da e na capoeira(s), o desafio seria encontrar mediações que colaborem ao máximo para que as dimensões educativas, participativas, dialógicas e, portanto, interculturais sejam vividas na capoeira. A idéia seria que cada jogador ou jogadora de capoeira pudesse demonstrar as suas visões das práticas musicais da capoeira; e, mesmo havendo a possibilidade de questionamento da visão do outro, que a participação na roda fosse garantida a todos e a todas, de acordo com os fundamentos e convicções de cada participante.

O foco de investigação, que tento destacar nestes jogos e rodas na tese, vem sendo configurado como preocupação pessoal há, aproximadamente, 17

(dezessete) anos<sup>20</sup> de contado direto com os movimentos sociais e as práticas culturais, especialmente com a capoeira.

A problemática investigativa, que procuro explicitar, já havia sido apontada, previamente, numa outra roda de qual participei. Ou seja, já nas considerações finais de minha dissertação de mestrado, que tratou da problematização de práticas culturais de origem negra em programas de educação musical, comecei a pensar sobre o assunto, que agora vou cantando nesta abertura.

Justifico, assim, retomar algumas questões apontadas como desafios na Dissertação de Mestrado em Educação, *Círculos de cultura na investigação temática de músicas negras: organizando as práticas educativas* (CORTE REAL, 2001) – as quais re-enfatizei em meu projeto de Tese – *Intercultura e dialogicidade: investigando estratégias educativas e práticas de resistência cultural na capoeira* (CORTE REAL, 2002). Entre esses desafios, aponteí naquela dissertação que

mesmo tendo sugerido alguns pontos sobre a formação de professores, esta é ainda uma **questão para ser desenvolvida com mais ênfase na investigação de práticas culturais de origem negra**; por exemplo, **no desafio que ainda é a formação dos professores** para atuação em **espaços formais**, que valorizem a cultura como algo necessário na promoção da solidariedade humana nos contextos educativos; e, nos **espaços informais**, como **na capoeira**, para que práticas culturais como berimbau e a capoeira continuem<sup>21</sup> fazendo parte da luta e memória do nosso povo (CORTE REAL, 2001, p.123, grifos meus).

<sup>20</sup> Apesar de contar 31 (trinta e um) anos de idade no momento que inicio a redação desta tese, mantenho contato mais ou menos direto com a capoeira desde os meus 14 (quatorze) anos de idade. Neste tempo, pratiquei capoeira em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, durante 10 (dez) anos mais ou menos. Período no qual, ajudei a organizar e participei de várias apresentações de capoeira, na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, e em campanhas de saúde, ligadas à Secretaria de Saúde deste município. Também realizei atividades educativas, como palestras sobre o tema para professores da rede estadual de educação do estado do Rio Grande do Sul; e preparação de atores para o jogo cênico, junto ao curso de Artes Cênicas do Centro de Artes e Letras/CAL/UFSM. Também toquei berimbau na oficina de música, da qual participam alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música/CAL/UFSM, sob a coordenação de um dos professores desse curso, Prof. Ms. Daniel Morales. Nos últimos três anos, tenho participado organicamente da Confraria Catarinense de Capoeira, tendo colaborado para a implementação do primeiro curso de formação de educadores de capoeira que se tem notícia. No que diz respeito aos movimentos sociais, participei durante as décadas de 80 e 90, no Rio Grande do Sul, dos chamados movimentos de consciência negra. No período de 2000 a 2001, integrei, na UFSM, a equipe responsável pelo projeto Construindo a Unificação entre a Investigação e a Ação/CUIA, no contexto do Programa Nacional de Educação de Adultos na Reforma Agrária/PRONERA, que objetivou a capacitação e escolarização de 50 (cinquenta) monitores e a alfabetização de mil adultos de assentamentos de reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra/MST, na região sul do Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>21</sup> Drauzio Annunziato, acadêmico do curso de Mestrado em educação, PPGE/CED/UFSC, integrante do Núcleo MOVER, com quem tenho produzido vários trabalhos sobre capoeira, teve o cuidado de me advertir que essa idéia de garantir a continuidade das práticas culturais pode abrir margem para uma visão idealista, que talvez não considere o seu caráter dinâmico, transformador

Muitas vezes, nas rodas de capoeira, cada jogador procura expressar a sua malícia pessoal, a sua forma de ver as coisas e de vadiar. O seu natural. Nessas rodas, tento jogar, puxando por minha visão pessoal e jeito de encarar as coisas.

Por isso, no que diz respeito ao **caráter de originalidade**, necessário à elaboração de uma tese de doutoramento, busco explicitar uma dimensão investigativa, até então pouco explorada nos trabalhos acadêmicos, que trataram sobre a temática capoeira. Isso se resume, principalmente, em dois aspectos, que tomo como parâmetro ao longo das rodas: primeiramente a dimensão educativa das músicas da capoeira tem sido tratada apenas secundariamente ou de maneira muito restrita pelos trabalhos; em segundo lugar, parece haver uma tendência geral de se investigar a capoeira, analisando suas transformações como sendo ligadas às relações e influências da sociedade, em sentido amplo, ou a questões conjunturais, como o advento e influência do Estado Novo sobre ela – o trabalho de Vieira (1995) é o exemplar mais evidente disso.

Com isso quero dizer que, por um lado, existe uma lacuna, concernente à discussão dos processos de educação musical na capoeira e, especialmente, sobre estratégias de constituição dos saberes de educadores neste espaço (trata-se de uma questão ligada ao ensino e formação de educadores/as). Embora em número reduzido, alguns trabalhos recentes (MACHADO, 1999; BONFIM, 2003; SOUZA, 2005) venham analisando as músicas da/na capoeira, seus enfoques são bastante distintos do apresentado nesta tese. Isto se deve, sobretudo, ao fato de as investigações não primarem pela análise em profundidade dos processos de educação musical vividos na capoeira e/ou não darem atenção para as relações de saber/poder, como dimensões interculturais e complexas, que envolvem tais saberes e podem ser objeto de reflexões no âmbito do ensino e formação de educadores(as).

Por outro lado, a tendência de investigação, apontada pelos trabalhos, parece não considerar, de maneira mais contundente, que o próprio espaço da capoeira, talvez, possa ser visto como uma sociedade à parte. Isto é, como um

---

e controverso. Mesmo assim, preferi preservar a citação, na tentativa de esboçar as reflexões que eu vinha elaborando à época de minha dissertação de mestrado (CORTE REAL, 2001).

campo de poder constituído por regras e hierarquias próprias, que orientam as ações dos seus agentes, como as lutas por posições<sup>22</sup> aí empreendidas.<sup>23</sup>

Nas **Considerações finais: canto de despedida**, faço uma retomada de alguns aspectos captados nas rodas e jogos realizados ao longo do texto. Procuro dar ênfase aos aspectos que permitem fazer inferências em relação às dimensões das musicalidades das rodas de capoeira(s), que envolvem: os possíveis papéis exercidos pelas músicas e sua dimensão educativa; as estratégias de ensino desenvolvidas e as diferentes visões e significados dos(as) educadores(as) de capoeiras sobre estes saberes; as musicalidades como capital simbólico, objeto de prestígio e de disputa por posições de destaque no espaço da capoeira, entendido como campo de poder.

Perseguindo esses desafios, argumentarei, nas considerações finais, quando fizer o canto de despedida, que este trabalho – e eis aqui uma das suas **justificativas** fundamentais – implica contribuições para a área da educação musical em sentido restrito, no que respeita à investigação de processos de ensino-aprendizagem das musicalidades em espaços não-formais; e para a área da educação, em sentido amplo, no tocante a análise da constituição de saberes de educadores nestes espaços (práticas educativas não-formais), os quais podem ser entendidos como campos de poder, pertinentes ao horizonte das reflexões da intercultura, já que um dos focos desta concepção, como já apontei, são os pontos de tensão e conflito, que emergem nos contextos educativos.

No canto de despedida das *considerações finais*, sinalizo, ainda, desafios que se apresentam, hoje, para as reflexões do ensino e formação de educadores, partindo da problemática das musicalidades das rodas de capoeira. Termino, saudando os jogadores que vadiaram comigo ao longo das rodas apresentadas no texto. Tomo como base as histórias e depoimentos dos educadores de capoeira e as idéias dos autores(as), que me acompanharam ao longo dos jogos para me despedir e dizer que nos encontramos, quem sabe, em outras rodas.

“Vamô simhora, câmara!”

---

<sup>22</sup> Preciso discutir a idéia de posição do terceiro capítulo, quando analisarei as musicalidades das rodas de capoeira através da sociologia da cultura de Pierre Bourdieu. Posto que a sua compreensão necessita estar ligada, o máximo possível, a dos conceitos de *habitus*, capital simbólico, que o autor trabalha de maneira relacional (cf. BOURDIEU, 2003; PINTO, 2000; BONNEWITZ, 2003).

<sup>23</sup> Como dito na nota anterior, tratarei da noção de campo, com maiores detalhes e argumentações, no terceiro capítulo.

## Notas para leitura: considerações metodológicas prévias e fundamentos das rodas

*O que é importante é que, certa ou errada,  
a epistemologia será explícita.  
Igualmente, a apreciação crítica será então possível.*  
Gregory Bateson (1904 – 1980)

“Camaradas, vamu chegando. Vamu animá esta roda, viu. Vamu ajudá no coro e nos instrumento. Todo mundo que quisé jogá, pode jogá<sup>24</sup>”.

Pode concordar ou discordar com a organização que proponho a estas rodas. Mas para tentar organizar as coisas, sugiro alguns fundamentos, algumas pistas, que podem ser vistas como sugestões úteis para a leitura do texto.

O leitor ou leitora observará que procuro utilizar, algumas vezes, no texto, elementos da capoeira. Por exemplo, com a idéia de comparar a introdução a uma ladainha – tipo de música executada, normalmente, como canto de abertura na capoeira, sobretudo na angola –, evoco os caminhos a serem seguidos nas discussões ao longo do trabalho.

No aspecto metodológico do trabalho, que diz respeito à exposição, seguirei uma estrutura de organização, que talvez não seja a mais usual na academia. Parece-me que o mais comum é apresentar as questões de pesquisa, os objetivos, a justificativa, seguida da revisão da literatura, método, dados e materiais utilizados e, finalmente, discussão e conclusão, mais ou menos nessa ordem (cf. UFSM, 2000, p.25-8).

O caminho seguido, a partir do canto de abertura e desafio, tem por objetivo explicitar o panorama geral e a estruturação dos três capítulos constitutivos do texto.

Nesta medida, “A *exposição* não é, pois, uma construção *a priori*, mas o registro de uma compreensão que vem sendo elaborada a partir e em função do

---

<sup>24</sup> Em alguns momentos, ao longo do texto, utilizarei chamamentos típicos das rodas de capoeira, no sentido de tentar evocar imagens e estratégias de organização das ações dinamizadas em torno das musicalidades nesses espaços. Propositadamente, nesses momentos, tentarei desenvolver a redação mais próxima possível da forma oral, apesar da dificuldade de transpor para o escrito a sonoridade presente na fala. Isso não significa fazer uma apologia ou defesa da fala ou escrita incorretas, mas sim, assumo tanto a incompletude, como as diferentes possibilidades de uso das mesmas. Destaco, com isso, que, na informalidade, a fala não segue, muitas vezes, todos os rigores que procuramos dar aos textos escritos ou nos momentos formais da oralidade, como numa palestra, por exemplo.



diálogo entre agentes de determinados projetos (....)” (FLEURI, 2001, p.20). Este é um dos pressupostos teórico-metodológicos aqui seguidos.

Faço a revisão da literatura, portanto, ao longo do trabalho, dando mais ênfase no primeiro e terceiro capítulos. No segundo capítulo, tenho como maior objetivo explicitar o campo empírico, através de diferentes dados. Reservo a discussão teórica e analítica, sobretudo, ao terceiro capítulo, tendo como referência os referidos dados do segundo capítulo.

Procurro fazer um esforço, na medida do possível, para que o texto seja o mais dialogal possível. Isso significa que tento dar pistas para que o leitor acadêmico, nem sempre conhecedor dos nomes e linguajares próprios da capoeira, vá se situando e conhecendo melhor este universo, e assim possa participar das rodas. Da mesma forma, tento fazer indicações para que o leitor, em geral, e o capoeira<sup>25</sup>, em particular, eventualmente não habituado com as discussões acadêmicas, tenha algumas pistas para acompanhar as discussões e análises realizadas, compreendendo-as ao máximo possível, tornando-se também jogador.

Para isso, apresentarei, em notas de rodapé, informações sucintas sobre eventos, conceitos<sup>26</sup>, autores, termos etc., mesmo que sejam de domínio dos leitores(as) acadêmicos, de um lado, ou dos(as) capoeiras<sup>27</sup>, de outro. As notas de números 26 e 27 são exemplares desta estratégia.

Cantada a ladainha, feito o canto de abertura, que representa esta introdução, já podemos avançar no primeiro capítulo, trazendo o contexto, o espaço dos primeiros jogos.

Neste capítulo, a dinâmica é de análise da emergência da capoeira da Bahia, como referência das musicalidades. E aqui, a comparação com jogo da

---

<sup>25</sup> Não estou querendo com isso incorrer no preconceito de dizer que os(as) leitores capoeiristas não tenham conhecimento ou capacidade de compreensão das discussões presentes em um texto acadêmico. Muito pelo contrário, verifico, no dia-a-dia de contato com o campo capoeirano, que os agentes desse espaço têm grande contato com produção teórica, através de revistas, livros, dissertações e teses acadêmicas, que tratam do tema. Com este procedimento, tenho por objetivo tornar a leitura mais compreensível possível aos diferentes leitores(as).

<sup>26</sup> Thompson (1981, p.221, nota 42, grifos meus), por exemplo, diz: “Por ‘conceitos’ (ou noções) entendo categorias gerais – de classe, ideologia, o Estado-nação, feudalismo etc., ou formas e seqüências históricas específicas, como crise de subsistência, ciclo de desenvolvimento familiar etc. – e por ‘hipóteses’ entendo a organização conceptual das evidências **para explicar determinados episódios** de causação e relação.”

<sup>27</sup> Como “capoeira” pode ser chamado(o) aquele ou aquela que prática e/ou vivencia a prática cultural capoeira.

capoeira poderá ficar clara, na medida em que, na discussão realizada, explico a necessidade de debater como os meus pares, que investigam a capoeira.

Assim como não se joga capoeira sozinho, não se produz conhecimento de maneira solitária. Isso não significa que os jogadores numa roda de capoeira sejam (apenas) oponentes, no sentido de pura concorrência. Como não significa que, ao citar e problematizar as análises feitas por certo número de autores e autoras, eu os tenha como adversários. Este jogo é necessário para explicitação do estado da arte<sup>28</sup>, da temática e do cenário investigativo das musicalidades das rodas de capoeira, tendo como espaço emblemático a cidade da Bahia de Todos os Santos.

“Vamô chegá lá com os primeiro jogo, pessoal.”  
 Como se canta nas rodas de capoeira,  
 Yê, Mestre Waldemar,  
 Yê, o Mestre Bimba,  
 Yê, Mestre Pastinha  
 Yê, Mestre Canjiquinha,  
 Yê, vivam todos os mestres,  
 Yê, vivam os leitores  
 E as leitoras  
 Yê, mais os autores  
 Olha lá as autoras  
 Todo o povo nesta roda  
 Yê, “vamo-no simhora”  
 Yê, cidade da Bahia

---

<sup>28</sup> A expressão estado da arte pode ser substituída por revisão da literatura. Diz respeito à demonstração do conhecimento acadêmico e científico sobre o assunto de uma pesquisa. Muitos trabalhos acadêmicos assumem a explicitação do estado da arte como uma tarefa, que visa a demonstrar que o pesquisador domina o assunto que está tratando. Ou seja, “É importante demonstrar que o autor [de um trabalho acadêmico] conhece as formas como o assunto em estudo foi, ou vem sendo, conduzido e como tal assunto serve de suporte para discussão [da sua pesquisa]” (UFSM, 2000, p.27). Portanto, é fundamental, no sentido de avaliar os avanços de uma área de conhecimento, abrindo margem para que sejam destacadas as contribuições, que uma pesquisa poderá trazer ao conhecimento, através de abordagens inovadoras e conclusões ainda não demonstradas pelo conhecimento anterior. Nesta tese, como disse acima, o estado da arte será trabalhado ao longo de todo o texto com o objetivo de desenvolver as análises e discussões propostas.

## CAPÍTULO I

### 1.1 Formação da cidade da Bahia, aspectos sócio-econômicos e culturais: abrindo a roda

*“Nessa cidade todo mundo é d’Oxum  
Homem, menina, mulher  
Toda essa gente irradia magia  
Presente na água doce  
Presente na água salgada  
E toda cidade brilha (...).”  
Vevé Calasans e Geronimo*

“Camaradas, vamô abri esta roda prá fazê um jogo de discussão, que trata sobre a cidade da Bahia. É nessa cidade, que, depois, a gente vai conhecer um pouco das história dos mestre Bimba, Canchiquinha, Pastinha e Waldemar da Paixão. Simbóra, minha gente.”

Como se sabe, a cidade de Salvador, também conhecida popularmente como Bahia ou Bahia de Todos os Santos (cf. AMADO, 1964; VERGER, 1999) foi a primeira capital do Brasil, fundada em 29 de março de 1549, por Tomé de Souza (MIRANDA, SANTOS, 2002; VERGER, 1999, p.13).

Em várias conversas informais que mantive com pessoas residentes em Salvador, no período relativo à minha estada lá, notei ser comum se referirem a essa cidade como Bahia. Assim, apesar de Bahia ser o nome desse estado do Nordeste do país, é comum o uso do mesmo para designar a sua capital, Salvador. Por exemplo, em uma conversa que tivemos, um mestre de capoeira disse: “Já faz muito tempo que o mestre [fulano de tal] não vem à Bahia.” O que poderia ser substituído por: já faz muito tempo que aquele mestre não vem a Salvador.

Em 22 de abril de 1500, Pedro Álvares Cabral se apossou das terras que viriam a ser chamadas de Brasil, em nome do rei de Portugal, Dom Manuel. E “Um ano mais tarde, Américo Vespucci, a serviço do mesmo rei, navegava ao longo da costa do continente recém-descoberto, batizando cabos, rios, golfos, ilhas e promontórios encontrados, com os nomes católicos marcados no calendário no dia de sua descoberta” (VERGER, 1999, p.9).

O nome da capital da Bahia já rendeu, e talvez renda ainda hoje, várias discussões. Mas, aparentemente, a orientação de nomes de santos católicos foi seguida; pois “Foi assim que, no dia primeiro de novembro de 1501, diante de

uma vasta baía situada a 12º 58' de latitude sul e 30º 31' de latitude oeste, ele a batizou seguindo o princípio adotado, como o nome de Bahia de Todos os Santos" (Ibid. p.9).

Diante da inquietação provocada pela constante presença de franceses nas terras descobertas e vistas suas pretensões territoriais, o rei D. João VI resolveu, em 1534, enviar a capitania da Bahia de Todos os Santos, sob efeito do Tratado de Tordesilhas, Francisco Pereira Coutinho, para dar seguimento à colonização. O que não seria empresa fácil e fracassaria, em função do despreparo do enviado para lidar com as adversidades de um território povoado por índios avessos a essas pretensões (Ibid. p.12).

Isso foi a condição para que o rei mudasse sua estratégia. O próprio sistema de capitanias foi mudado. Assim, "Tomé de Souza seria governador geral de todas as capitanias ao mesmo tempo que Capitão Geral daquela (que abrigaria a sede do governo) a quem dava de antemão o nome de Salvador" (Ibid. p.13).

Tomé de Souza parte com três navios, Conceição, Salvador e Ajuda, em primeiro de fevereiro de 1549. Chega às terras da Bahia em 29 de março daquele ano. Na comitiva, colonos, em número de 600, seriam responsáveis pela máquina administrativa. Entre esses, condenados, cristãos-novos, judeus recém-convertidos e pessoas expulsas de Portugal (Ibid. p.13).

Logo surgiu um problema: a colônia, caracterizada inicialmente pela produção agrícola, não contava com mão-de-obra suficiente, pois, os índios, nômades e vivendo da pesca e colheita de frutos nativos, não se adaptavam facilmente ao sedentarismo. Já os europeus, por seu turno, ocupavam o espaço da cidade e se absorviam com tarefas muito diferentes da dureza do trabalho agrícola.

Estava aberto o caminho, ou melhor dizendo, o oceano, para o tráfico de negros da África, aqui feitos escravos pela força.

Essa cidade fora dividida em dois planos, cidade baixa e cidade alta, vindo a se caracterizar por atividades econômicas como a agricultura e extração de outros produtos (açúcar, fumo, cachaça, peles, pau-brasil), além de sua vocação comercial, seguida da exploração de metais, ao final do século XVII.

É importante destacar que não se pode pensar o desenvolvimento (econômico e cultural) da Bahia de Todos os Santos, sem se considerar um conjunto maior, representado pela região do Recôncavo Baiano.

Em seu trabalho, intitulado *História social da música popular brasileira*, Tinhorão (1998, p. 79) comenta que:

Para começar, a cidade de Salvador, ao contrário dos outros mais importantes entrepostos litorâneos, Recife e Rio de Janeiro, não se voltava apenas para fora, como porto de escoamento da produção destinada ao mercado internacional, mas tinha uma face voltada ao interior, representado pelo golfo que abria à sua frente sob forma de um anfiteatro e cuja volta se tornavam desde 1549 os centros agro-industriais dos engenhos destinados a transformar a região numa unidade geoeconômica que via na capital da colônia a sua capital particular.

Assim, vimos que a região do Recôncavo Baiano foi o sustentáculo de um modelo econômico, baseado, a princípio, na monocultura da cana-de-açúcar. Esse modelo era dinamizado com a força da mão-de-obra de milhares de seres humanos escravizados. A posse de escravos negros, juntamente com a posse dos engenhos, representava, em outros termos, a detenção dos meios de produção e, conseqüentemente, do poder instituído à época.

Portanto, “Os proprietários de engenhos de açúcar são, até o início do século XIX, a classe dominante na Bahia. Sua riqueza e seu poder são baseados no regime das grandes propriedades, plantadas de cana-de-açúcar em vastos campos desbravados na floresta primitiva e equipadas com instalações para a fabricação de açúcar e para a destilação da cachaça” (VERGER, 1999, p.34).

No que diz respeito à região do Recôncavo Baiano, como um todo, vemos:

A configuração especial da área pela qual se estendeu a cultura dominante da cana necessária ao funcionamento dos engenhos – que foram situados à beira-mar, por toda a curva norte-nordeste do Recôncavo – levou desde logo à criação de um sistema de escoamento da produção por mar até a capital, que viria a acrescentar ao contingente tradicional dos trabalhadores dos canaviais e dos empregados das fábricas de açúcar uma massa de mestres, marujos, saveiros, canoeiros, carregadores e mariolas que, nos fins do século XVIII, atingiria o número dos vinte mil, segundo cálculo citado por Luís dos Santos Vilhena (TINHORÃO, 1998, p. 70-80).

Outro ponto a ser considerado nos aspectos econômicos, que orientaram o desenvolvimento da Bahia de Todos os Santos e região do Recôncavo, é a

atividade de mineração, no final do século XVII, com a descoberta de metais e pedras preciosas.

A seguinte citação do trabalho de Tinhorão (Ibid. p.83, grifos meus) é necessária, para termos noção do impacto, especialmente no fluxo populacional, causado pela mineração, em detrimento da decadência da monocultura da cana-de-açúcar, no Recôncavo:

E, assim, quando ao aproximar-se a metade de Setecentos o preço do açúcar caiu, enfraquecendo os senhores de engenho e liberando mão-de-obra escrava para as minas ou para a cidade, as lavouras de fumo das terras pobres supriram a economia rural (o fumo de rolo era a moeda do tráfico que aumentava), enquanto na capital se multiplicavam os negócios voltados para mercado interno do sertão e das minas. Era isso que ia explicar, no plano social, o fato de, mesmo com grande emigração de trabalhadores escravos livres para as regiões mineiras, não ter havido queda da população da Bahia e seu Recôncavo (que em 1759 passava dos cento e três mil habitantes, com a capital concentrando quase quarenta mil, sendo 36% brancos e 64% negros e mestiços), e, no plano cultural, já poder em 1729 o autor da descrição das festas no palácio do vice-rei em Salvador referir-se a “cantigas, e modas da terra em que he abundante o paiz”.

Em conseqüência disso, essa dinâmica econômica corroborou tanto com o movimento populacional, quanto com a vida cultural da Bahia e região do Recôncavo. Por outro lado, ligado a isso, é de fundamental importância observar – se quisermos compreender a dinâmica econômica e cultural que iria influenciar a presença da Bahia e região do Recôncavo na vida cultural brasileira – a sua vocação comercial.

Tal vocação é explicada pelo fato de que o fluxo das mercadorias e de trabalhadores fazia com que essa região (a capital, Bahia de Todos os Santos, e Recôncavo) já apresentasse, então, características de um complexo urbano.

“Na verdade, transformados em primeiros moradores da Cidade Baixa, onde o velho arsenal veio juntar-se em 1694 a nova Alfândega, indicadora da definitiva vocação comercial da cidade transformada em entreposto internacional (a ponto de Angola vir a ser considerada uma quase feitoria do Brasil) (...)” (TINHORÃO, 1998, p.81-2).

Esse conjunto populacional, organizado em torno das atividades econômicas da capital e do Recôncavo, pode ser descrito mais detalhadamente da seguinte maneira:

Essa gente envolvida com o movimento marítimo nas águas da baía não se aplicava apenas ao transporte do açúcar para os armazéns de exportação da capital, mas revelava até pelo excesso de seu número a existência de pequenas economias paralelas à grande monocultura da cana dos massapés, e que se espalhavam com os seus produtos de subsistência e artesanais por toda a borda do Recôncavo. De fato, além da pesca a coleta de mariscos comum a toda população da beira do mar, o levantamento efetuado naquele final de Setecentos pelo próprio cronista que achava “hiperbólico” o número de vinte mil para os trabalhadores marítimos, indicava-se a existência, na Vila de São Francisco, da pesca da sardinha xingo e de camarões (que “negras atravessadeiras vendiam na cidade”); na Vila de Santo Amaro da Purificação de “tabaco e muita aguardente, que se destila nos muitos alambiques, de que hoje está cheia”; na Vila da Cachoeira, além do tabaco e do gado dos grandes senhores, o cultivo do milho e legumes; na Vila Velha a produção de “muita louça chamada *cabocla* a melhor que se tem descoberto para o fogo”; na Vila de Maragogipe de “farinha que dali se conduz em freqüentes embarcações para a cidade e seu Recôncavo” e, finalmente, na Vila de Jaguaripe, de “muita louça de barro, e vidrada, que unicamente se faz nas suas muitas olarias, que dão provimento em abundância, não só à cidade como a todas as mais vilas, povoações e inúmeras fazendas do Recôncavo” (TINHORÃO, 1998, p.80).

Isso explica não só a vocação comercial, mas as trocas – culturais, inclusive – realizadas entre os espaços rural e urbano, que aconteciam juntamente com o fluxo populacional em torno da produção e circulação de mercadorias.

Não obstante o levantamento de pontos fundamentais, como a atividade agrícola, a mineração e a vocação comercial da capital, além das trocas entre os espaços rural e urbano, o que será mais discutido a seguir, os quais colaboram para compreensão da Bahia como foco irradiador de cultura<sup>29</sup>, é desnecessário enfatizar que a escravidão, por si só, mereceria um capítulo à parte nesta discussão.

Esse dado da realidade histórica é preponderante, uma vez que foi o ponto de sustentação de um modelo econômico e, podemos dizer, de um ideal de civilização, baseado no etnocídio<sup>30</sup>. A escravidão, base desse modelo econômico, justificada por pressupostos religiosos, ideológicos e cientificistas arbitrários, deixaria profundas marcas na história da sociedade brasileira, assim como de

<sup>29</sup> Claro que sabemos que a idéia de uma cidade considerada foco irradiador de cultura é controversa e, em certo sentido, problemática, uma vez que todo e qualquer lugar de vida de seres humanos é um foco de cultura. Desta forma, não se trata de dizer que uma cultura é mais legítima ou tem preponderância em relação a outras. Todavia, trata-se simplesmente, em termos de explicação, de observarmos que a cidade da Bahia de Todos os Santos e região do Recôncavo podem ter exercido, em dado momento, influência importante na dinâmica cultural de nosso país.

<sup>30</sup> Uso o termo etnocídio de uma maneira geral, fazendo referência ao trabalho de Cuche (1999), *A noção de cultura nas ciências sociais*, para designar a violência física e simbólica em relação a grupos culturais (em outros termos, a etnias).

outras. Por isso mesmo, é necessário dar espaço a sua análise, uma vez que trouxe conseqüências para a formação e para a cultura brasileiras. Sendo assim, as próprias práticas culturais, dentre as quais se inserem a capoeira e suas musicalidades são influenciadas por esse fator.

Podemos constatar, acompanhando as discussões de Verger (1999, p.47-8) que, ao final do século XVII, comerciantes já faziam balanço das suas perdas, apontando para a “sua necessidade” de intensificar o tráfico negreiro. A própria igreja católica contabilizava – e justificava a escravidão por isso – o número de “almas que deixariam de ser salvas”. Nesse contexto, as companhias destinadas ao tráfico, como a fundada em Lisboa, em 1756, para traficar negros da “(...) Costa de Mina nome dado ao litoral de Daomé (hoje República Popular do Benim) e da parte oeste da Nigéria, recebiam a proteção e nomes católicos, como São Tomé (Ibid.)”.

Os dados são alarmantes, se considerarmos que, por exemplo, em torno de 1820, 94% das receitas de Angola advinham de taxas do tráfico de negros trazidos para o Brasil (Ibid.).

Em seu trabalho intitulado *Música popular brasileira*, a estudiosa Oneyda Alvarenga (1950, p. 22) afirma o seguinte, ao analisar as contribuições dos negros na música brasileira:

Os estudiosos do problema do negro brasileiro puderam determinar que os escravos trazidos para o Brasil distribuíram-se por três grupos essenciais: a) Sudaneses, na sua maioria lorubas ou Nagôs e Gêges (Ewes), povos do Golfo da Guiné, dos pontos chamados Costa dos Escravos (Nigéria) e Costa do Ouro (Daomé). b) Negros mulçumanos, do Sudão ocidental, dos quais os de maior importância foram os Haussás, Tapas, Mandigas e Fulahs. Estes dois grupos predominaram nos escravos fixados no estado da Bahia. c) Negros Bantos, vindos em geral de Angola, do Congo e de Moçambique, que tiveram os seus núcleos mais densos no Rio de Janeiro, no Nordeste e em Minas Gerais.

Além disso, “O tráfico de escravos se fez na Bahia nos séculos XVI e XVII, sobretudo, com as costas da África ao sul do equador, Congo e Angola, para se voltar em seguida no século XVIII e na primeira metade do século XIX para a região do Golfo de Benim chamada então ‘Costa do leste do Castelo de São Jorge de Mina’ ou simplesmente de ‘Costa de Mina’ (TINHORÃO, 1999, p.49).

O tráfico negreiro, portanto, como “atividade legal”, foi realizado até os princípios do século XIX, quando, mais por interesses econômicos, ligados à



industrialização, do que por vocação filantrópica, a Inglaterra pretendia obrigar o resto do mundo a abolir a escravidão (Ibid. p.50).

Assim, notamos “A insistência do governo britânico, apoiado na ação da Royal Navy, obter a assinatura de convenções e tratados para a supressão do tráfico de escravos em 1815 e em 1817 com Portugal e em 1826 com o Brasil tornado independente” (Ibid. p.51). Apesar disso, o tráfico de escravos negros continuaria, “ilegalmente”, até os idos de 1851. É nesta data que “O tráfico de escravos desaparecerá definitivamente entre a costa da África e o Brasil em 1851, após a votação pelas câmaras brasileiras da lei Euzébio de Queiroz em 4 de setembro de 1850, data a partir da qual a importação de escravos no Brasil passa ser considerada crime de pirataria” (Ibid. p.54).

À guisa de conclusão, “Pode-se estimar que o tráfico de escravos trouxe para a Bahia das costas da África, entre 1550 e 1850, cerca de 1.200.000 africanos dos quais 350.000 provinham do hemisfério sul, Congo e Angola e 850.000 do hemisfério norte, golfos do Benim e de Biafra.” (Ibid. p.55).

Conforme inferiu Ianni (1978), a passagem da formação social escravista para a formação social capitalista deixou profundas marcas na cultura de origem africana em nosso País<sup>31</sup>.

Para efeitos de análise e explicação, Ianni desenvolve a idéia da transformação dos africanos em negros e mulatos. Ao tratar da presença do africano na América Latina e no Caribe, o autor é enfático ao dizer que: “Sim, uma questão central é compreender como o africano se transforma em negro e mulato, e por que as relações entre o branco, o negro e o mulato marcam e recriam diferenças raciais, em lugar de apagar ou diluir essas diferenças” (Ibid. p.53). É oportuno observarmos que essas diferenças não só encontram terreno privilegiado no campo da cultura como aí são dinamizadas na forma de conflitos sociais.

Sendo assim, percebemos o seguinte:

Ocorre que a *formação social escravista* se funda em princípios estruturais e organizatórios distintos dos que fundamentam a formação social capitalista. Em poucas palavras, na formação social escravista o trabalhador é escravo, isto é, alienado no produto de seu trabalho e na sua pessoa. (...) Ao passo que na

---

<sup>31</sup> Neste ponto da discussão, tomo como referência algumas análises presentes em nosso artigo *Carnaval e capoeira: práticas de resistência cultural ou lazer espetacularizado no país do futebol*, (CORTE REAL; FLEURI, 2004).

formação social capitalista o trabalhador (negro, mulato, índio, mestiço branco, etc.) é alienado apenas no produto do seu trabalho. Ao menos formalmente, ele não é alienado em sua pessoa (Ibid. p.64).

As palavras de Ianni são fundamentais, por permitirem evidenciar que, seja qual for abrangência e repercussões da(s) cultura(s) africana(s) no Brasil, a transformação do africano em negro, mulato e trabalhador potencializa que as suas práticas culturais venham a ser assimiladas e difundidas, por exemplo, na forma de lazer comercializado.

Assim, “Mesmo onde a escravidão – e depois, as novas condições urbanas de vida – destruíram os modelos africanos, o negro reagiu, reestruturando sua comunidade” (Ibid. p.65). E, mais adiante, Ianni nos diz que “(...) são muitos os indícios de que os africanismos e sincretismos escondem alguma resistência à visão do mundo expressa na ideologia racial do branco, ou em segmentos da sua cultura dominante” (Ibid. p.75).

Por outro lado, ainda em Ianni, tal possibilidade de resistência é relativizada, ou pelo menos é chamada à atenção que isso não deveria ser discutido sem se considerar a reciprocidade entre raça e classe<sup>32</sup>.

Uma das ideologias tratadas por Ianni é a do mito da democracia racial, tão amplamente divulgada no Brasil. Nesse sentido, critica fortemente o pensamento de Gilberto Freyre, tanto ao dizer que, na obra “Casa-Grande & Senzala, há uma interpretação a-histórica da escravidão no Brasil” (Ibid. p.87), ao entender que: “Foi essa corrente de pensamento que conferiu legitimidade científica e ideológica à miscigenação; que encontrou na mistura racial o segredo do “*ethos* brasileiro”, e transformou o mito da democracia racial num dos núcleos da ideologia dominante, nas relações de dominação (...)” (Ibid. p.88). O mito da democracia racial e o pretenso *ethos* brasileiro, que representariam uma realidade objetiva de boa convivência entre as diferentes etnias e uma forma de pensamento, também englobaria as práticas culturais de origem africana ao serem tidas como patrimônios e expressões da cultura brasileira.

Esse, aliás, é um dos argumentos de Mukuna (ca. 1980) ao tratar da influência da etnia bantu na música popular brasileira. A citação da reflexão

---

<sup>32</sup> O detalhamento desta problemática excede os limites aqui propostos. Para um maior aprofundamento, consultar o próprio Ianni (1978) e Fernandez (1971).

proposta pelo autor traz à tona pontos esclarecedores sobre a dinâmica que envolveu as práticas culturais dos afro-descendentes, no Brasil, nestes termos:

(...) já notamos que, por um tempo considerável, o samba e seus autores negros foram perseguidos pela polícia, até o começo dos anos 20, por serem considerados indesejáveis por membros da classe dirigente. Caso semelhante aconteceu com a capoeira. Mas, hoje estas são forma de manifestações culturais que vieram a ser saudadas como as mais representativas da expressão nacional. Por que seria? Bem, é fácil a resposta. Na Bahia, como em toda a nação, a capoeira tem sido organizada em academias e considerada como forma nacional de autodefesa. Embora alguns autores atribuam o fenômeno ao capitalismo ou razões sócio-econômicas, permanece o fato de que a infiltração de brancos em cenários de samba e capoeira, por exemplo, ajudou a deter a perseguição e estabelecer estas formas entre a expressão nacional, assegurando assim a continuidade dentro da sociedade (MUKUNA, ca. 1980, p. 210).

Considerando essa dinâmica econômica, da qual não podemos esquecer em momento algum a particularidade nada sutil da escravidão, que envolvia o modelo agrário, a vocação comercial e, no século XVII, a mineração, além de certas particularidades que veremos, Salvador viria a se tornar o primeiro centro produtor de cultura popular urbana do Brasil.

## 1.2 Bahia de Todos os Santos: aspectos sócio-culturais e musicais

A cultura não é um simples dado da realidade (CORTE REAL, 2001), que possamos dissociar dos aspectos econômicos, políticos etc. da vida social. Para efeito de exposição, privilegio, nesta altura do trabalho, alguns aspectos sócio-culturais gerais presentes na constituição da Bahia de Todos os Santos. Lembremos que esses aspectos podem representar parte de um cenário sonoro-musical, que possivelmente influenciou diretamente a música brasileira e talvez, indiretamente, as próprias musicalidades da capoeira.

Resta dizer que o que é colocado como região do Recôncavo pode ser visto como um complexo populacional e de várias atividades, empreendidas, às vezes, em pequena escala. Isso tudo teria importância cabal, se notarmos uma peculiaridade que aí se dava, em função do encontro entre os mundos rural e urbano. Além disso, são fatores determinantes as múltiplas trocas culturais, realizadas reciprocamente entre Brasil e Portugal, sobretudo em termos coreográfico-musicais, conforme tentarei demonstrar (cf. TINHORÃO, 1998; ALVARENGA, 1950).

Vimos que a introdução da música – música européia, diga-se de passagem – na Bahia remonta ao século XVI. Mais precisamente, em 1 de janeiro de 1552, quando o 1º Bispo nomeado, D. Pero Fernandes de Sardinha, aqui chega, traz consigo um músico, Mestre de Capela, que ensinaria aos alunos no Colégio dos Jesuítas (LISBOA JUNIOR, 1990, p.11); (KIEFER, 1976, p.9). Conforme discutirei, no início do terceiro capítulo, o desenvolvimento do ensino da música, no Brasil, passou pela ação disciplinadora dos jesuítas, que a usavam como recurso para a catequização de índios e negros.

Não obstante esse fator, “Ocorre que o movimento musical na Bahia, como manifestação cultural da metrópole nos séculos XVII e XVIII, seria fraco, só vindo a tomar certo impulso a partir de uma carta Régia, expedida por D. João VI, no início do século XIX, criando na Cidade da Bahia, uma cadeira de música (...)” (Ibid.).

Certo é que aí está se falando de um tipo de música, tida como padrão, que obedeceria a uma regra de sistematização no seu ensino, que é a erudita de

tradição de ocidental<sup>33</sup>. O que abre margem para desconsiderar, por exemplo, as musicalidades indígenas, quase totalmente esquecidas, além das negras.

Não é sem razão, portanto, que o comentário da Professora Emilia Biancardi – pesquisadora no campo do folclore musical, tida como referência por pesquisadores e praticantes da capoeira –, em seu trabalho *Raízes musicais da Bahia* (2000, p.13; os grifos são meus), é oportuno:

Dentro dessa perspectiva, quer-me parecer que, embora **a música** e as manifestações folclóricas da Bahia, como ocorre em todo Brasil, tivessem tido como **ponto de partida o universo das nações indígenas**, com suas crenças, mitos e rituais, muito deve o folclore **às incontáveis expressões artísticas da Europa**, especificamente da Europa quinhentista e barroca, através de Portugal, tendo sido igualmente imensa e definitiva **a contribuição das culturas africanas**, em suas numerosas criações, como os batuques, o samba, a capoeira e o maculelê, para ficarmos só nesses exemplos<sup>34</sup>.

De passagem por essa questão, friso que aí encontrasse um problema para ser discutido mais à frente, em relação ao fato das práticas musicais e da própria educação musical no Brasil ter, por muito tempo, trabalhado com um ideal de música, que desconsiderava as musicalidades de outras culturas que não fossem as européias. Daí, também, a importância de aqui objetivar e analisar as musicalidades das rodas de capoeira, já que aí estaria uma(s) entre outras musicalidades, que representam processos educativos não-formais, os quais poderiam, inclusive, oferecer bases de reflexão para as práticas educativas escolares (cf. SOUZA, 2000; 2001).

Voltemos aos aspectos da formação sócio-cultural da Bahia. Desde cedo, viajantes se prestaram a descrever as várias formas de diversão, presentes na capital e região do Recôncavo. Certamente, havia formas de diversão e espaços exclusivos aos brancos, donos dos meios de produção. Contudo, veremos que a convivência entre brancos e negros foi uma constante. Por isso mesmo, muitas

---

<sup>33</sup> Em geral, os termos música erudita e música clássica são utilizados como sinônimos. Se buscarmos a precisão dos termos, veremos um equívoco neste uso. Ao esclarecermos o termo música erudita, que nos interessa no caso, veremos que o mesmo diz respeito à música de tradição ocidental, que engloba os períodos ou estilos, divididos em: “música medieval, até cerca de 1450; música renascentista, 1450-1600; música barroca, 1600-1750; música clássica, 1750-1810, romantismo do século XIX, 1810-1910, música do século XX [ou contemporânea] de 1900 em diante.” (BENNET, 1986, p.11). Portanto, música erudita designa o conjunto da história da música ocidental, englobando, inclusive, o período da música clássica, o qual é uma parte desse conjunto histórico, limitada ao período de 1750 à 1810.

<sup>34</sup> Para uma leitura sobre as diversas influências presentes na música brasileira ou nas músicas aqui praticadas ver os trabalhos de Alvarenga (1950) e Kiefer (1976).

são as danças e ritmos musicais que, a partir da Bahia, parecem apresentar pontos obscuros quanto à sua origem, já que os traços lusos e africanos, sobretudo, exerceram influência recíproca. Esse parece ser o caso do fado, amiúde pensado como sendo simplesmente uma prática cultural lusa, quando apresenta evidências de ser, em sua origem, uma dança de influência negra – ver Tinhorão (1998, p.104-10).

Perseguindo esses traços, Tinhorão dá atenção aos filhos da elite econômica branca, que se aventurariam entre negros e as camadas baixas em busca de diversão. O personagem exemplar desse tipo de conduta foi Gregório de Matos Guerra, o Boca do Inferno, que era tocador de viola e boêmio inveterado. A postura de Gregório de Matos é típica das formas de viveres urbanos, em que muitas vezes danças surgidas nas ditas camadas baixas adentravam os casarões das famílias ricas.

Surgidas nesses ambientes das mais baixas camadas de Salvador ou de alguns centros mais populosos do Recôncavo, as danças e cantos estruturados pelas ruas, praças ou terreiros a partir da mistura de elementos rítmicos, melódicos e coreográficos negro-africanos e peninsulares europeus, para atender à nova realidade social da colônia, iniciava então uma espécie de ascensão, através da entrada nas casas das famílias (...) (TINHORÃO, 1998, p.87).

Ao prosseguir na análise desse traço característico das danças e canções, na Bahia, entre os séculos XVI e XVIII, Tinhorão aborda as seguintes danças: chula, nome que viria a ser incorporado a um tipo de canção usual na capoeira, o gandu, a fofa, o lundu, os fados, no plural, e a modinha.

Segundo o autor, Gregório de Matos teria exercido uma contribuição fundamental para a história da música nas cidades no Brasil, pois, ao aproveitar quadras ou versos isolados a título de motes para elaborar décimas destinadas ao canto, acompanhado de sua viola, teve papel importante. Tinhorão informa que, através do poeta, “(...) ficamos sabendo que as composições de poucos versos (geralmente quadras), até hoje denominadas genericamente de *chulas*, receberam esse nome por constituírem, na verdade, *chularias* postas em curso pelos *chulos*, ou seja, gente da mais baixa condição social” (Ibid., p.61).

Concluimos que *chularias* são algo pertencente a *chulos*, “gente de condição mais baixa”, segundo consta acima. Isso, para Tinhorão, denotava um preconceito de classe em relação às camadas humildes, “(...) pois, ao que tudo

indica, o étimo dessa palavra estaria no cigano-espanhol *chul-ló* ou *chul-li* que, através do castelhano *chulo*, daria em português não apenas o depreciativo *chulo*, mas o desagradável *chulé*” (Ibid.).

Contudo, à época de Gregório de Matos, ao final do século XVIII, o termo ainda não havia sido ligado genericamente à qualidade de coisa chula, o que era posto no feminino *chularia*. Mesmo assim, Tinhorão nos conta que os motes de composições de Gregório de Matos deveriam ser provenientes de cantigas populares entre as camadas baixas, na Bahia, coisa de gente baixa, ou seja, chulas (Ibid. p.61-2).

Como exemplo das composições de Gregório de Matos, o autor relata a chula baseada no mote “Bangüê, que será de ti?”, que tem como tema o destino pós morte. A canção também apresenta vinculação com a gente humilde, no sentido em “(...) que o verso fala do bangüê, que era a rede ou padiola em que se conduzia ao túmulo os corpos dos escravos e dos miseráveis (...)” (Ibid.).

Tinhorão aponta que, apesar de tratar do destino após a morte, a chula não deixa de ser um convite para se aproveitar a vida, enquanto é tempo. O que pode ser conferido no verso: “ó tu, que aí vais para o túmulo no bangüê, o que será de ti?” (Ibid.).

Assim, vemos em uma das décimas da chula que os temerosos do pecado são incitados:

Demónio:  
 Todo o cantar alivia,  
 e todo o folgar alegre  
 toda a branca, parda e negra  
 tem sua hora de folia:  
 só tu, na melancolia  
 tens alívio? Canta aqui,  
 e torna a cantar ali,  
 que desse modo o praticam,  
 os que alegres pronosticam,  
 Bangüê, que será de ti?  
 (MATOS apud TINHORÃO, 1998, p.63).

Para além disso, notamos que a influência negro-africana é sentida em várias danças, através de elementos como o rebolado e a umbigada<sup>35</sup>, além, é

---

<sup>35</sup> Conforme discutirei mais adiante, durante o período de minha estada em Salvador, nas festas de largo que pude participar, pude constatar a presença da umbigada, ainda hoje, nos sambas de roda que vi.

claro, de elementos propriamente musicais, que procurarei demonstrar. Exemplo desse traço seria o gandu, uma das danças cultivadas em Salvador, mas também nos distritos e áreas de engenhos.

É importante, repito, analisarmos brevemente essas danças, no sentido de mapearmos traços musicais e coreográficos, muitas vezes de influência negra, lusa, quiçá, indígena – entre outras; e, amiúde, interpenetrados uns nos outros. Na seqüência, a análise desses elementos musicais contribuirá para a demonstração de que as musicalidades das rodas de capoeira(s) advêm de múltiplas influências.

Para dar curso a essa perspectiva de análise, uma citação do trabalho de Tinhorão é esclarecedora, não só no sentido do que vem a ser o gandu, mas do intercâmbio de influências presentes nas danças e cantigas, na Bahia, neste caso no século XVIII. Ao citar um folheto de Frei Lucas de Santa Catarina, referindo-se a uma dança com o nome de gandu, em Portugal, relata o autor que: “Junto à Cruz [referência a um velho cruzeiro de Lisboa, ainda existente em 1753 na esquina da Rua de São Bento, no bairro do mesmo nome], andavão os mochilas [empregados domésticos] ao socairo [à solta?] com seu gandum por pontos” (SANTA CATARINA apud TINHORÃO, 1998, p.70).

Ao continuar a análise deste relato, Tinhorão (1998, p.70; os grifos são meus) faz uma elucidação de importância, para a compreensão das influências coreográfico-musicais, presentes em Brasil e em Portugal.

E considerando o que esse gandum português oitocentista, sendo dança das classes baixas de Lisboa, em grande parte formadas por negros e mestiços (o próprio autor do folheto afirma que na “função eu vi mulato, que de cantar a amorosa [gênero de cantiga da época], sem tomar folgo, este com cadê na mão”), é bem o caso de imaginar se não seria a mesma dança do gandu baiano citado por Gregório de Matos, o que anteciparia o **intercâmbio de influências coreográficos-musicais** comprovadamente verificado **entre o Brasil e Portugal** no século XVIII.

Outra dança que demonstraria as trocas de influências entre Brasil e Portugal, no século XVIII, foi a fofa. “Dessas danças originadas do criativo intercâmbio étnico-cultural-religioso (negros e mulatos, do campo e da cidade, participando muitas vezes ao lado de brancos nas festas de terreiro das fazendas ou praças das vilas, nas igrejas e nas procissões), a de maior popularidade, tanto



no Brasil quanto em Portugal, seria a fofa”. Em 1730, ainda segundo o autor, “(...) é citada como dança de escravos africanos e crioulos ligados à Confraria do Rosário em Lisboa (...).”

Ainda pelos anos setecentos, outra dança, fundamental para se perceber essa influência recíproca entre os dois países, é o lundu. Além da Bahia, também aparece em Pernambuco e Rio de Janeiro. A descrição feita por Tinhorão (1998, p.99; os grifos são meus) sobre as características musicais do lundu é bastante rica. Nela aparecem algumas características musicais comuns em práticas culturais de influência negra – como na própria capoeira; por exemplo, a presença de palmas e o canto de pergunta e resposta, sendo que entre os aspectos coreográficos é comum a umbigada:

Esse chamado lundu, muito mais preso que a fofa aos batuques de negros – onde se destaca como dança autônoma ao casar a **umbigada dos rituais de terreiro africanos** com a coreografia tradicional do fandango (tanto na Espanha quanto em Portugal caracterizado pelo castonholar dos dedos dos bailarinos que se desafiam em volteios no meio da roda) –, apresentava ainda um traço destinado a determinar sua evolução: os estribilhos marcados pelas palmas dos circundantes, que fundiam ritmo e melodia no canto de estilo estrofe-refrão mais típico da África negra.

Esses característicos musicais, no que diz respeito à capoeira, serão estudados ao longo do trabalho. Talvez valesse a pena, ainda, no sentido de observar a gama de práticas musicais presentes na Bahia, citar o fado, ou os fados no plural – atribuído a uma suíte de danças de terreiro, no Brasil (Ibid.). Este dado é importante, pois “(...) ao lado da fofa e do próprio lundu, constituiria a terceira mais conhecida estilização branco-mestiça derivada dos batuques: o fado” (Ibid. p.104).

Apesar de o fado ter se popularizado em Portugal, como gênero de canção solo, sua origem parece se dar em terras brasileiras. Musicalmente, é interessante observar a presença de cantos em coro e de improvisos.

Há que se destacar aqui, ainda, a presença da modinha na Bahia, que teria sido trazida de Portugal, no século XVIII (LISBOA JUNIOR, 1990, p.12), considerada parte das raízes da música popular brasileira e antecedente das modas de viola, chamadas também de música caipira (cf. MONTANARI, 1988, p.76).

O aparecimento da modinha, nos centros urbanos da colônia como Recife,

Rio, Salvador e região do Recôncavo, em meados do século XVIII, “(...) marcou a criação do primeiro gênero de canto dirigido ao gosto das novas camadas médias das cidades” (TINHORÃO, 1998, p.115).

Aqui também há trocas entre Brasil e Portugal. “O que se pode deduzir, assim, é que os dois gêneros de cantigas populares, derivados dos estribilhos cantados da dança saída dos batuques – caso do lundu –, ou do amolecimento dengoso da velha moda portuguesa a solo – caso da modinha –, coexistiram por todo o país até o século XIX, cultivados em camadas sociais diferentes” (Ibid.119).

Apesar de falarmos de trocas entre Brasil e Portugal, o que está em discussão é um complexo cultural, o qual vai muito além dessas influências. Para termos um exemplo, Luis Soler, em seu livro *Origens árabes no folclore do sertão nordestino* (1995), problematiza, claramente, o fato de numa sociedade, enraizada na colonização, como a nossa, haver uma negação das culturas, que não sejam aquelas identificadas com as visões de mundo dos colonizadores.

Neste caso, a negação de uma cultura, como se fez ocorrer, por exemplo, em relação às artes, às línguas, enfim, às culturas negras e indígenas neste país, é também uma negação do *saber e do poder* (AZIBEIRO, 2006). Ou seja, parte do poder do colonizador consiste em negar a cultura do dominado<sup>36</sup>, através da imposição da sua visão de mundo, da negação do outro e de seus saberes, ou seja, de um processo de invasão cultural (FREIRE, 1987).

Observamos que, no que diz respeito, por exemplo, à presença dos árabes na constituição da(s) nossa(s) cultura(s), é um caso explícito de não reconhecimento ou falta de clareza da sua contribuição.

“(...) as influências árabes não se diluíram nas terras ibéricas a ponto de estarem já deglutidas e descaracterizadas entre os portugueses que colonizaram o Brasil. Ao contrário, elas predominavam, com nítidos perfis, nos modos e conceito de vida dos luso-colonizadores, sendo precisamente no sertão brasileiro que vieram a ser preservadas vivas e inteiras, incontaminadas pelos modismos evolutivos que, no Reino, foram-nas encostando em planos cada vez mais recuados” (SOLER, 1995, p.15).

Isso implica, por um lado, ficarmos atentos ao caráter dinâmico e conflitivo

---

<sup>36</sup> Para uma análise pormenorizada sobre a problemática das relações de saber e poder, frutos dos processos de dominação colonial e de imposição da visão de mundo do colonizador, ver, entre outros, Azibei (2006) e Freire (1999; 2002).

presente nas relações entre culturas, ainda mais quando baseada numa assimetria de poderes, típica da ‘herança’ colonial. Por outro, devemos pontuar que a influência árabe entre nós pode estar na base de um traço característico da cultura de nosso país e, mais especificamente, das musicalidades das rodas de capoeira, no tocante ao canto de desafio, caracterizado pela provocação, discussão e narração de uma situação vivida ou evocada.

Podemos frisar que os árabes, com suas inseparáveis cantilenas, vistas como necessidade vital e meio de comunicação social, através dos portugueses que colonizaram o Brasil, influenciaram os cantos de desafio, presentes no Norte e Nordeste brasileiros, segundo Soler (1995). Na hipótese do autor, a figura do alhures árabe está para o nosso violeiro, assim como o rabab – instrumento musical de cordas, introduzido pelos árabes na Europa – está para as violas e rebecas, usadas pelos nossos cantadores.

Daí que o canto dos árabes sobre os mistérios do deserto na noite, feita um chão de estrelas, equivalha às palavras versadas pelo cantador brasileiro ao relatar as suas agruras. Isto é, representam uma mesma dimensão da vida humana, qual seja a necessidade de compreender o mundo ao seu redor e, a partir disso, comunicá-lo e de se comunicar com o outro, através da experiência singular de versar e cantar desafios. Característica fundamental do canto de desafio, também vista nas musicalidades das rodas de capoeira, é o canto narrativo, em que o solista aborda um fato acontecido e depois é seguido no canto pelo coro formado pela assistência.

Destarte, neste capítulo sobre alguns aspectos gerais da formação sócio-cultural e musical de Salvador, merecem ser destacadas, ao menos resumidamente, a música instrumental de barbeiros, no século XVIII, e as bandas militares, no século XIX.

“Ao lado das músicas de dança que, a partir dos batuques à base de percussão de tambores e sons de marimbas de negros, acabariam por levar à criação de canções, através do desdobramento melódico dos estribilhos por tocadores de viola brancos e mestiços, iria surgir durante a segunda metade do século XVIII – ainda uma vez na Bahia e no Rio de Janeiro – um tipo de música instrumental que por sua origem, espírito e função já se poderia chamar popular, em sentido moderno: a música de barbeiros” (Ibid. p.155).

Tal música era assim denominada, pois o barbeiro-músico era o

personagem indicado para suprir a necessidade de músicas próprias para as festas públicas populares. A atividade de barbeiro, no Brasil colônia, era vista como uma profissão liberal, entre as preferidas dos negros livres ou a mando dos senhores. O fato é que os barbeiros gozavam de certo destaque e prestígio pessoal. O que colaboraria para a criação de uma música, que poderia ser vista como popular e que esperaria até a metade do século XVIII para ganhar força (TINHORÃO, 1998, p.156-7).

Em se falando de música instrumental, ainda, Tinhorão afirma que

A continuidade da tradição no campo de música instrumental ao gosto das amplas camadas das cidades, iniciada em meados dos Setecentos pelos ternos de barbeiros com a chamada música de porta de igreja, ia ser garantida a partir da segunda metade do século XIX pelas bandas de corporações militares nos grandes centros urbanos, e pelas pequenas bandas municipais ou líras formadas por mestres interioranos, nas cidades menores (TINHORÃO, 1998, p.177).

Finalmente, outro ponto que merece destaque na constituição deste universo musical em discussão é o fato “De todos os centros brasileiros de cultivo da música erudita o mais antigo – e o mais importante no início – é a Bahia. O fato de Salvador ter sido a primeira Capital e sede do primeiro bispado teve conseqüências musicais amplas (...)” (KIEFER, 1976, p.17-8).

No que diz respeito à formação musical brasileira e, especificamente à música erudita, Bruno Kiefer (Ibid. p.18) coloca dois pontos importantes no seu desenvolvimento, em relação à contribuição do negro escravo, que seriam: a contribuição indireta através do trabalho escravo, que teve influências no desenvolvimento econômico e cultural das capitanias, no século XVI; e a participação do escravo, como executante, em funções musicais eruditas e semieruditas de caráter europeu.

Como no caso dos indígenas, listado de passagem acima, os negros também tiveram suas musicalidades confrontadas e negadas por uma música de caráter europeu. Não obstante as suas contribuições, neste caso: “Referimo-nos ao negro-escravo-músico-erudito (ou semierudito). Músico aqui significa: executante de música européia, importada ou criada aqui.” (Ibid.).

A análise dessa dinâmica musical toda aponta para a conclusão de que, devido aos fatores sócio-econômicos e sócio-culturais peculiares, vistos acima, a cidade da Bahia de Todos os Santos (e região do Recôncavo) desponta, desde

cedo, como um dos importantes pólos culturais da vida brasileira.

Não é estranho, portanto, que em importantes movimentos musicais, no nosso país, no século XX, a Bahia continuaria despontando, através da difusão de elementos musicais e da presença de artistas baianos nos mesmos. Semelhantes a isto, se desenvolveram, na Bahia, práticas de musicalidades nas rodas de capoeira, que passariam a ser vistas como referências nesta prática cultural.

### 1.3 A Bahia na música brasileira

A presença da Bahia na música popular brasileira se deve, entre outros fatores, a uma série de características musicais, difundidas a partir daí. Dois aspectos são facilmente detectados quando se pensa sua influência no conjunto das práticas musicais, no Brasil. Um primeiro seria a constante atuação e a presença de artistas baianos em diferentes movimentos da música popular brasileira. Outro, a própria Bahia, como temática de canções, até hoje interpretadas.

Talvez seja útil observarmos, sucintamente, alguns aspectos relativos à influência da Bahia na música popular brasileira, já que em alguma medida isto está relacionado ao tema aqui proposto para o presente estudo. Ou seja, analisar as influências da Bahia no conjunto das práticas musicais brasileiras também pode contribuir para a análise da sua influência na constituição do campo da capoeira. Pois, se a música tem um papel fundamental para a constituição da capoeira como campo de produção cultural singular, precisamos observar que ela é fruto de um conjunto amplo de práticas culturais. Por isso, se faz necessário investigar as musicalidades das rodas de capoeira num espaço que é circunscrito para além dos meios da capoeira.

Ou seja, a idéia é recorrer à história para observar um conjunto de influências e elementos musicais, que podem ter contribuído para a constituição das musicalidades das rodas de capoeira, como uma dimensão fundamental e característica desta prática cultural, que, neste caso, pode ser compreendida como um campo. Isto é, um espaço social com organização, valores e rituais próprios, que podem ser vistos nos próprios papéis assumidos pelas musicalidades, conforme tento demonstrar ao longo deste trabalho.

Neste sentido, observo sucintamente, a influência da Bahia na música brasileira, considerando dois aspectos. Em primeiro lugar, a presença da Bahia na música brasileira, sendo cantada como tema. Ou seja, a exaltação da Bahia em letras de algumas cantigas, relativas ao período estudado. Em segundo, um traço fundamental das contribuições da Bahia tem sido a presença de vários artistas em movimentos representativos da música popular brasileira – situação essa análoga aos papéis desempenhados por alguns agentes do campo da capoeira. Neste caso, são destacados a Bossa Nova e o Tropicalismo; e, embora, possivelmente,

o samba não represente um movimento situado precisamente como os dois primeiros, são perseguidas algumas contribuições de artistas baianos e de elementos musicais, advindos possivelmente da Bahia, na sua difusão.

Sobre o primeiro aspecto, há muito a Bahia, talvez por sua diversidade de belezas naturais e por seus aspectos culturais, aparece como tema no cancionário nacional. “Falar-se da Bahia, de suas lendas e tradições foi motivo de inspiração de muitos artistas. Houve épocas em que era até moda se fazer canções falando da Bahia, muito antes até de 1939, quando Carmem Miranda gravou o célebre samba de Dorival Caymmi, ‘O que é que a baiana tem?’” (LISBOA JUNIOR, 1990, p.7). Canção esta que ficaria gravada no nosso imaginário, representando muito bem uma imagem aproximativa da Bahia e das suas gentes e que teria sido inspirada na yalorixá Maria Luiza, e nos seus 28 anos foi vista por Caymmi e Carmem Miranda, quando ela saía de uma igreja:

C.M [Carmem Miranda] – O que é que a baiana tem?  
 Coro – O que é que a baiana tem?  
 C.M. – Tem torço de seda (tem)  
 Tem brinco de outro (tem)  
 Corrente de ouro tem (tem)  
 Tem pano de costa tem (tem)  
 Tem bata rendada tem (tem)  
 Pulseira de ouro tem (tem)  
 Tem saia engomada tem (tem)  
 Tem sandália enfeitada tem (tem)  
 E tem graça como ninguém.  
 Coro – O que é que a baiana tem? (...)  
 (LISBOA JUNIOR, 1990, p.86).

Em relação ao segundo ponto, vimos que, no início do século XX, surge o samba, como uma nova dança que, na forma de acontecimento musical urbano e carioca, viria a dividir espaço com manifestações como o maxixe e a modinha (CALDAS, 2000, p.28). Assim, “Trata-se de um sincretismo musical onde, originalmente, estão presentes a *polca* européia, que lhe forneceu os movimentos iniciais, a *habanera*, influenciando o ritmo, o *lundu* e o *batuque*, com o sincopado e a coreografia, e o brasileiro “jeitinho de cantar e de tocar”, como diz Mário de Andrade” (Ibid.).

Ainda que eu não pretenda tratar em pormenores esta discussão, é interessante observar que, este autor citado, faz a distinção entre duas modalidades de samba: o *samba de morro* e o *samba da cidade* (Ibid. 29). O

primeiro, segundo ele “Muito próximo do batuque (outro ritmo afro-brasileiro), ganha força e popularidade a partir de 1922, justamente quando surgem as *escolas de samba*.” (Ibid.).

Todavia, não saberia dizer até que ponto é possível esta distinção entre samba de morro e de cidade. Caldas (Ibid.p.31) esclarece, oportunamente, quando diz que: “Enquanto o samba de morro era tipicamente de negros, o samba da cidade já se apresentava mesclado de compositores brancos. Noel Rosa, por exemplo, jovem estudante de Medicina, era um dos mais famosos nessa época. Não há, no entanto, como separar o *samba de negro* e o *samba branco*: isso não existe.”

Parece ser válido destacar alguns elementos presentes no desenvolvimento do samba e sua relação com as práticas musicais dinamizadas desde a Bahia.

O samba apresenta influências, até certo ponto, comuns à capoeira, como os batuques negros. Aspecto importante é o fato de o samba também representar praticamente uma base e caminho para o conjunto das práticas musicais populares, especialmente no curso de movimentos como a Bossa Nova e o Tropicalismo.

No que diz respeito à caracterização do samba, como um movimento urbano carioca, não se pode prescindir a contribuição negra, vinda da Bahia. Pois, apesar do Rio de Janeiro ser um centro de concentração de negros escravos, “Desde a década de 1870 os baianos constituíam, em verdade a segunda maior colônia de emigrados da capital (a maior, de fluminenses, explicada pela proximidade da área de economia açucareira decadente do estado do Rio) (...)” (TINHORÃO, 1998, p.264). Nesse caminho, os baianos trazidos nas primeiras levadas de escravos, e mesmo os migrados depois da abolição, de certa forma aproveitaram sua experiência no Recôncavo para exercer uma espécie de liderança entre as camadas baixas – o que foi particularmente determinante no momento de organizar um certo caos cultural, advindo da convivência dos migrados nordestinos e camadas baixas do Rio (Ibid. p.264-268).

No Rio de Janeiro, do final do século XIX e início do XX, os negros baianos convivem com outros nordestinos e camadas populares de modo geral, como já dito, num rico cenário cultural. “Em dezembro e janeiro, com as festas do ciclo natalino, e em fevereiro, por ocasião do carnaval, não seria difícil imaginar com



que naturalidade todas as reminiscências da síntese cultural africano-nordestina viessem a manifestar-se nas ruas, em rica comunhão com as próprias manifestações locais particulares das baixas camadas cariocas” (Ibid. p.266).

Nesse momento, fala-se da chula como um dos constituintes do samba, conforme é colocado por João da Baiana – João Machado Guedes, citado por Tinhorão (Ibid. p. 267): “Antes de falá samba, a gente falava chula. Chula era qualquer verso cantado.”

Outra influência musical dos negros baianos, que desta feita iria chocar os cariocas pelo o que foi considerado extrema carnavalização de uma festa de origem profana-religiosa e européia, eram os ranchos.

E eram em verdade ranchos, no sentido de farranchos de foliões, representando pastores em roupas de cores vivas, e que, a caminho da lapinha, dançavam e cantavam carnavalescamente chulas ao som de violão, viola, cavaquinho, ganzá e prato raspado com faca, tendo à frente a figura do bicho de que tiravam o nome – Rancho do Galo, do Cavalo, do Veado, etc., mais o mestre-sala, porta-bandeira, porta-machados, balizas “e ainda um ou dois personagens que lutam com a figura principal que dá nome ao rancho.” [entre aspas, o autor cita Brito, também conhecido pelos codinomes de Bento Murila e Zé da Venta] (TINHORÃO, 1998, p.269).

Tendo em vista esta dinâmica cultural, podemos verificar a constituição de importantes espaços comunitários e de diversão, especialmente nas rodas de batuque, em festas e nas casas de negras senhoras da comunidade baiana.

Esses dois pontos são importantes. Em relação ao primeiro, que diz respeito aos espaços de festas, vimos aqui um nítido recorte de classe social. Pois, de um lado, os ranchos bem comportados, compostos por negros, mestiços e brancos, que ocupavam pequenas posições no serviço público, eram aplaudidos pelo grande público. Por outro, a intervenção não tardou, no que diz respeito às manifestações das classes mais baixas (Ibid. p.274).

Nas primeiras décadas do século XX, eram comuns as perseguições contra foliões e mesmo contra manifestações de caráter religioso populares. “Por comodidade da ação policial, qualquer grupo reunido para cantar e fazer figurações de dança ao ar livre, ao som de palmas, atabaques e pandeiros, era por princípio enquadrado como incursão nas disposições contra a malandragem e capoeiragem” (Ibid. p. 274-5).

Aqui há uma linha tênue, no tocante à dinâmica cultural, que envolve num

espaço não muito bem delimitado práticas religiosas como o candomblé e festivas, como o samba e mesmo a capoeiragem. Daí a importância de pensarmos este **movimento migratório de negros baianos** e sua influência na música brasileira, como no samba, posto que possa ser, também, um **elemento de compreensão na dinâmica e difusão das próprias musicalidades da capoeira**. “Assim, estabelecida desde a primeira república a perseguição sistemática contra rodas de batuque da Festa da Penha, ou dos pontos de reunião de capoeiras especialistas em pernadas ao som de estribilhos marcados por palmas (...)” (Ibid.).

Devemos dar destaque ao espaço das **casas das senhoras negras**, em que vemos a demonstração de um traço típico de estrutura familiar comum em África; qual seja, a emergência do domínio dessas senhoras negras na comunidade baiana, no Rio de Janeiro de então.

Eram nas festas nas casas destas senhoras negras, tias baianas, que: “(...) à procura da nova identidade cidadina carioca (que, afinal, encontrariam ao transformar o samba corrido em samba urbano) e, o quintal, o terreiro rural onde os primitivos, acostumados apenas à rudeza dos trabalhos pesados, exercitavam mais os músculos do que a arte musical, guiando-se apenas pelo ritmo das palmas nos estribilhos de incentivo à luta: Vira a mão, laiá, vira a mão” (Ibid. p. 277). Ao que parece, aí se apresenta a evidência de um traço cultural, que pode ser ligado à capoeira ou aos batuques negros.

Esses espaços das casas das tias baianas ganharam importância histórica, visto que “Foi numa dessas festas, freqüentadas a partir da primeira metade do século XX não apenas pela comunidade baiana, mas pela gente carioca a ela aproximada por parentesco ou afinidades de classe e cultura (...), que em fins de 1916 um desses participantes resolveu aproveitar algumas estrofes com certeza ali muitas vezes repetidas, para um arranjo ampliado com novos versos – solicitados ao repórter Mauro de Almeida, o ‘Peru dos Pés Frios’ – e que registraria com o título de ‘Pelo Telefone’, indicando como gênero de ‘samba carnavalesco’” (Ibid.).

Tem início aí um novo momento na história do samba e da música popular brasileira, que teria certa influência em movimentos como a Bossa Nova e o Tropicalismo.

Com o final da I Grande Guerra e a busca de uma política econômica,

baseada na entrada de capitais internacionais no país, há forte influência aqui de modas européias. Via-se, tal quais faziam os americanos, nos Estados Unidos, a música dos negros e do povo, de maneira geral, como algo exótico ou bárbaro. “Essa ilusão da possibilidade de reproduzir a sociedade rica pela simples importação de modelos iria esboroar-se pelos fins da década, quando a grande crise de 1929 – abrindo caminho para a Segunda Grande Guerra e conseqüentemente fins dos capitalismo nacionais (...) – provocou no Brasil uma revolução em todos os sentidos: a experiência singular do Estado Novo.” (Ibid. 280).

No entanto, é mais tarde que, no pós-guerra, na fase desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, diante da expansão dos meios de comunicação, notadamente da televisão, que surge uma expressão a qual ficaria marcada na história da música brasileira: a Bossa Nova.

Este movimento foi caracterizado, musicalmente, por ser uma espécie de samba-canção modernizado, com influências da harmonia do *jazz*. Entre artistas como Tom Jobim e Vinícius de Moraes, Ronaldo Bôscoli, Roberto Menescal, Sílvia Teles, Johnny Alf e Carlos Lira – esses tidos como responsáveis pelo início do movimento, um baiano acompanhado de seu violão teria papel fundamental nas inovações rítmicas do novo gênero. “(...) João Gilberto, com a batida revolucionária no violão e a voz ‘intimista’, ‘apaziguante’, ele se transformaria no marco inicial do movimento da bossa nova” (CALDAS, 2000, p.44)<sup>37</sup>.

Tal movimento seria marcado por duas fases. A inicial, em que seu discurso não se envolvia com as questões políticas e ideológicas que assolavam o país, e, “A outra fase, chamada de ‘participante’, [que] aborda as questões relativas ao subdesenvolvimento brasileiro. Destaca-se, aqui, a exploração no trabalho, a reforma agrária, o latifúndio, o desemprego, o subemprego, as condições de miséria do morro, do Nordeste e de outras regiões do País” (Ibid. p.49).

Um outro aspecto a ser destacado no desenvolvimento da Bossa Nova é o que diz respeito à presença da capoeira na, digamos, evolução da música popular

---

<sup>37</sup> Apenas como um comentário de passagem, a forma de cantar de João Gilberto, que tem a capacidade de “atrasar” o ritmo da música, sem no entanto se perder, me lembra muito a maneira de cantar do Mestre Neco, que pode ser ouvido no CD Mestre China. **Grupo de Capoeira Angola Barcelona, vol. 02, Mestre China BNC – participação especial Mestre Raimundo Dias e Mestre Neco.** Salvador: BCN, 2005.

brasileira. Pois, ao longo da história deste movimento musical, músicos têm usado temáticas, letras de canções e instrumentos musicais da capoeira para elaboração de arranjos e composições.

Apesar de a capoeira ter ligações com a Bossa Nova, sua influência foi bem além deste movimento musical e, hoje, por meio das suas temáticas e instrumentos musicais como o berimbau, faz parte do material sonoro das nossas músicas brasileiras, principalmente.

O exemplo mais conhecido da utilização de temáticas e material musical da capoeira, no âmbito da música brasileira, ficou conhecido com o violonista e compositor Baden Powell.

Rego (1968, p.330) relata que: “Foi por volta de 1962, quando chegou à Bahia, que Baden Powell, segundo me afirmou, tomou contacto com o berimbau. Levado a conhecer o escultor baiano Mário Cravo Júnior, em seu *atelier*, ouviu o referido artista tatear alguns toques de berimbau, começando assim a despertar interesse pelo problema, conforme expressão sua.”

A partir disso, Baden Powell teria vivido a experiência e acúmulo de elementos musicais que o levaram a compor, em 1963, juntamente com seu parceiro, Vinicius de Moraes, que fez a letra da música *Berimbau*<sup>38</sup>, cujo conteúdo reproduzo abaixo:

*Quem é homem de bem  
Não trai  
O amor que ele quer  
Seu bem  
Quem diz muito que vai não vai  
E assim como não vai  
Não vem  
Quem de dentro de si  
Não sai  
Vai morrer sem amar  
Ninguém  
O dinheiro de quem não dá  
É o trabalho de quem  
Não tem  
Capoeira que é bom  
Não cai  
E se um dia êle cai  
Cai bem*

---

<sup>38</sup> Conforme as referências citadas por Rego (1968, p.336): música de Baden Powell e letra de Vinicius de Moraes, interpretada por Nara Leão, in *Nara ME-10 Elenco de Aloísio de Azevedo de Oliveira*, lado 2, faixa 1.

*Capoeira me mandou  
Dizer que já chegou  
Chegou para lutar  
Berimbau me confirmou  
Vai ter briga de amor  
Tristeza camará*

Em 1965, a música brasileira entraria no período dos festivais – ver Caldas (Ibid. p.55). Diante do autoritarismo dos governos militares, surge o Tropicalismo, fundindo poesia e protesto na dupla estética/política. “A estética tropicalista trata, com muito humor e ironia, as disparidades sociais, advindas do desenvolvimento desigual do capitalismo” (Ibid. p.65).

Artistas baianos novamente estão em cena. “Já no Festival de MPB de 1967, veríamos nascer com *Alegria, alegria* e *Domingo no Parque*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, respectivamente, a Tropicália ou o Tropicalismo” (Ibid. p.59).

Essa incursão por alguns aspectos fundamentais da história da música brasileira serve, por um lado, para dar curso à reflexão sobre o contexto sócio-cultural, a partir da Bahia de Todos os Santos, e os processos que, em alguma medida, são pano de fundo e estão ligados ao desenvolvimento das musicalidades das rodas de capoeira(s). Por outro, também se presta para dizer que, apesar de ter valor por si só, como “patrimônio cultural da humanidade” – por isso mesmo, com valor educativo – da mesma forma como a música pode servir para manter as **relações de poder** existentes, também pode ser utilizada **como forma de questioná-las** (STAHLSCHMIDT, 1999, p. 44).

A possibilidade da música estar ligada às relações de poder alimentará o tom da discussão, na medida em que se compreender, cada vez mais, os papéis atribuídos às musicalidades das rodas de capoeira(s).

#### 1.4 Notas sobre as origens da capoeira(?): abrindo caminhos para as musicalidades

Como eu já havia dito antes, falar sobre qualquer aspecto relacionado à capoeira, que envolva uma idéia de origem, é algo complexo. No plano da produção do conhecimento – nas diversas áreas que têm se dedicado à investigação da capoeira – muitas vezes a reflexão é limitada por falta de evidências concretas. Já no plano do senso comum, por exemplo, nas discussões e explicações que circundam o universo da capoeira, as quais obedecem outras lógicas de aceitação, os argumentos beiram ao limite de alguns mitos<sup>39</sup> de origem.

Diante deste problema, visando a um plano de argumentação ao encontro do foco de investigação das práticas educativas ligadas às musicalidades das rodas de capoeira(s), observo dois pontos neste momento.

Em primeiro lugar, faço uma breve incursão em alguns elementos sobre explicações do problema da história e origem da capoeira. Considero, para tanto, análises de autores contemporâneos, as quais representam um avanço significativo, em termos de produção do conhecimento – científico – sobre a capoeira. E, em segundo, analiso, também brevemente, já que esta questão é recorrente no trabalho, características musicais presentes na capoeira.

Ao proceder desta forma, pretendo demonstrar uma caracterização geral e preliminar sobre traços, dinâmicas e elementos – musicais, que podem abrir margem para uma visão da capoeira –, objetivando, neste caso, colaborar especialmente com o leitor ou leitora ainda não familiarizado(a) com o assunto; mas, especialmente, pretendo provocar a reflexão sobre a constituição das musicalidades das rodas de capoeira. Neste caminho, também é possível começarmos a pensar sobre os usos, papéis e visões, atribuídos pelos agentes da capoeira às suas músicas.

Pois muito bem, notemos que, no que concerne à história da capoeira e sua eventual origem, independentemente de os(as) autores(as) apresentarem, às vezes, pontos de vista distintos ou próximos, o problema fica sem solução. Isto é, se considerarmos que uma discussão sobre a origem da capoeira possa ser

---

<sup>39</sup> Sobre os mitos presentes na história da capoeira, ver o trabalho de Assunção e Vieira (1998): *Mitos e controvérsias na história da capoeira*. In: **Estudos Afro-Asiáticos**. N.34, Rio de Janeiro: Publicação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA, Universidade de Cândido Mendes.

tomada, efetivamente, como problema – a despeito desta discussão talvez causar desfoque da atenção dos problemas conjecturais, efetivamente relevantes, para as suposições, sem base de evidências concretas.

Se recorrermos ao clássico trabalho de Waldeloir Rego (1968)<sup>40</sup>, intitulado *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*, poderemos notar que autor desenvolve a reflexão acerca da capoeira, partindo da problemática da chegada dos negros no Brasil. Rego explicita esta problemática, ao reconhecer a impossibilidade de se precisar a data da chegada dos primeiros escravos negros, aqui, e a sua exata procedência. Esses dados seriam fundamentais para a hipótese, praticamente insustentável, hoje, – conforme discussões que seguem – de que a capoeira poderia ter sido trazida para o Brasil juntamente com o tráfico de escravos – ver Rego (1968, p.10-15); ver também Assunção e Vieira (1998, p.83-4) sobre *O mito das origens remotas* na história da capoeira.

Assim, é reconhecido que “Os primeiros documentos são lacônicos, falam somente em *gentio da Guiné*, sem mais outro esclarecimento. Sabe-se apenas que uma vasta área de terra da África chamavam os portugueses de Guiné, não se tendo notícia de sua divisão geográfica e étnica.” (Ibid. p.14) – seria interessante contrabalançar esta assertiva com a problematização que os já referidos Assunção e Vieira (1998, p.86) fazem sobre *O mito da queima dos arquivos*, por Rui Barbosa, como sendo grande impedimento para historicizar a capoeira.

Esta confusão, nas palavras de Rego, sobre qual seria a divisão geográfica e étnica de Guiné, é tencionada por um ponto de vista comum entre os historiadores à época. Ou seja, a “(..) hipótese de terem vindo de Angola os primeiros escravos, assim como ser de lá a maior safra de negros importados. Angola era o centro mais importante da época e atrás dela, querendo tirar-lhe a hegemonia, estava Benguela.” Isso fez com que o autor concluí-se que Angola foi para o Brasil o que o oxigênio é para os seres vivos<sup>41</sup> (REGO, 1968, p.15).

Nesta linha, colaboraria o fato de os escravos de Angola serem tidos como de boa qualidade – numa visão discriminatória, empregada pelos donos do poder econômico –, diferenciando-se, por exemplo, dos nagôs, que eram vistos como

---

<sup>40</sup> Segundo Assunção e Vieira (1998, p.94), em trabalho citado, o qual discutirei na sequência, a literatura contemporânea sobre capoeira começa com este trabalho de Rego (1968).

<sup>41</sup> Ver também Abib (2005).

rebeldes e arruaceiros; o que explica, em parte, a visão dos historiadores. Todavia, Rego coloca ainda a possibilidade de, no século XVI, os negros bantos terem alcançado superioridade na Bahia, já que, entre 1575 e 1591, 50.053 peças teriam aí aportado (Ibid. p.16).

Talvez não seja demais destacar que o que é considerado de boa qualidade diz respeito aos interesses escravocratas, referendados por argumentos racistas e cientificistas. A mesma visão racista está presente na quantificação de seres humanos escravizados como sendo peças.

Disso tudo, fica a idéia de que esta aparente hegemonia dos negros de Angola tenha influenciado não apenas a visão dos historiadores, que trataram do tráfico nos idos do século XVI, mas o próprio imaginário ainda presente no mundo da capoeira. Isso, em certa medida, guardadas as devidas proporções e ressalvas, serviria de base para o pensamento da capoeira como vinda de Angola ou da própria nomenclatura “Capoeira Angola”.

No que concerne ao termo capoeira, Rego faz análises e inferências que, se não posso afirmar serem plenamente aceitas, ao menos são tomadas como referência, até hoje, tanto no campo prático da capoeira, como no da pesquisa sobre o assunto.

Seguindo o caminho traçado por Rego (Ibid. p.17), é possível constatarmos que “O vocábulo capoeira foi registrado pela primeira vez em 1712, por Rafael Bluteau<sup>42</sup>, seguido por Moraes em 1813, na segunda e última edição que deu em vida de sua obra<sup>43</sup>.”

Para este autor, teria sido José de Alencar o primeiro a fazer uma proposição para o vocábulo capoeira, na primeira edição de *Iracema*, em 1865, e repetida em outra obra, como sendo do tupi **caa-apuam-era**, significando ilha de mato já cortado (ibid.). A partir daí, há toda uma discussão ou mesmo uma polêmica sobre o termo capoeira.

O que aparentemente colaborou com a polêmica sobre o termo capoeira foi o fato de, em 1880, Macedo Soares ter se oposto veementemente ao que foi dito antes pelo romancista, José de Alencar. Soares também criticaria Henrique de

<sup>42</sup> Na nota número 39 (Ibid. p.17), Rego cita: Raphael Bluteau, Vocabulário Português e Latino, Coimbra/No Collegio das Artes da Companhia de Jesus/Ano 1712, vol. II, pág. 129.

<sup>43</sup> E, na nota de número 40 (ibid.), cita: “Antonio de Moraes Silva, Dicionario da Lingua Portugueza/Recopilado dos vocabulários impressos até agora, e nesta segunda edição novamente emmendado e muito accrescentado. Lisboa, na Typographia Lacerdina/Anno de 1813, tomo primeiro, pág. 343.”



Beaurepaire Rohan, que em 1879 havia atribuído a origem do termo no tupi co-puera, roça velha, parafraseando Rego (Ibid. p.17-8).

Para Soares, em princípio “Capuêra, Capoêra é pura e simplesmente o guarani *caá-puêra*, mato que foi, atualmente mato miúdo que nasceu no lugar do mato virgem que se derrubou” (Ibid. p.18).

Em contraponto às idéias de Soares, Rohan faz toda uma argumentação, sendo que os dois autores entram em detalhes, os quais são reproduzidos por Rego. A importância desta discussão está no fato de apontar para as diferentes acepções e, mesmo, significados do termo capoeira.

De maneira geral, um ponto de vista foi tido como unânime, a partir do século XIX: “Atualmente são quase unânimes os tupinólogos em aceitarem o étimo *caá*, mato, floresta virgem, mais *puêra*, pretérito nominal que quer dizer o *que foi, o que não existe mais*, étimo este proposto em 1880 por Macedo Soares. (...) Afora Montoya que em 1640 propôs *cocuêra*, ‘chacara vieja dexada ya’, Beaurepaire Rohan propôs em 1879 a forma *co-puera*, roça velha” (Ibid.21).

Além disso, existe a referência de uma ave, semelhante a uma pequena perdiz de vôo rasteio e canto singular, na forma de assobio trêmulo, comum no Paraguai e em vários estados brasileiros, com o nome de capoeira. Esta ave, comum nas matas, trata-se de caça procurada. Segundo Soares citado por Rego (Ibid. p.22), “(...) o canto da capoeira era utilizado através do assobio pelos caçadores no mato como chama, e os moleques pastores ou vigiadores de gado para chamarem uns aos outros e também ao gado. Dessa forma o moleque ou o escravo que assim procedia era chamado *capoeira*.”

Em relação à ave, ainda, um outro posicionamento seria defendido por Nascentes em 1955. Nascentes, ao explicar como o jogo da capoeira se liga à ave, informa que o macho da capoeira é muito ciumento e por isso trava lutas tremendas com o rival, que ousa entrar em seus domínios (citado por REGO, 1968, p.23).

Causa curiosidade a conclusão do autor citado por Rego (Ibid.), de que: “Partindo dessa premissa, explica que ‘Naturalmente, os passos de destreza desta luta, as negaças, foram comparadas com os destes homens que na luta simulada para divertimento lançavam mão apenas da agilidade.’” Vê-se, então,

que a idéia aí seria de que o nome da capoeira, como prática cultural<sup>44</sup>, foi absorvido, por comparação, da luta travada pelos machos da ave chamada capoeira.

Finalmente, outro ponto seria aquele que, ao lado do vocábulo tupi, considera o português, tendo, entre outros significados, o de cesto para guardar capões.

Daí decorre que, tomando-se como base *capão*, de que Adolfo Coelho teria retirado o étimo para o vocábulo capoeira, Rohan, citado por Rego<sup>45</sup> (Ibid. P.24) segue o mesmo caminho para o uso brasileiro do termo. Ou seja, “Como exercício da capoeira, entre dois indivíduos que se batem por mero divertimento, se parece tanto com a briga de galos, não duvido que este vocábulo tenha origem em *Capão*, do mesmo modo que damos em português o nome de capoeira a qualquer espécie de cesto em que se metem galinhas.”

Uma hipótese sustentada, então, é de que os negros escravos carregavam cestos para vender produtos nos mercados, notadamente no Rio de Janeiro, onde a capoeira teria sido criada, nas palavras do autor abaixo.

“Brasil Gerson, o historiador das ruas do Rio de Janeiro, fazendo a história da rua da Praia de D. Manoel, mais tarde simplesmente rua Manoel, informa que lá ficava o nosso grande mercado de ave e que nele nasceu o jogo da capoeira, em virtude das brincadeiras dos escravos que povoavam toda a rua, transportando nas cabeças as suas capoeiras cheias de galinhas” (Ibid.).

Explicando mais detalhadamente, teria ocorrido o seguinte: Antenor Nascentes, respeitado etimólogo, teria partido das pistas traçadas por Brasil Gerson, designando o vocábulo capoeira para o que chamou de “jogo atlético”, assim como para o seu praticante.

No trabalho ora em discussão, Reg (Ibid. p. 25) diz ter recebido, por carta, a explicação de Nascentes. Textualmente, Rego diz: “Por carta de 22 de fevereiro de 1966, que tive a honra de receber, Nascentes deixa bem claro o seu

---

<sup>44</sup> De maneira geral, para os fins deste trabalho, considero a capoeira como sendo uma prática cultural. Entendo que neste caminho é possível contemplar as diversas dimensões e visões da capoeira, que envolvem diferentes aspectos, como dança, luta, jogo, brincadeira, ritual, historicidade, entre outros. Além disso, penso eu, o termo prática cultural pode apontar para a possibilidade de a capoeira estar ligada às diferentes visões dos seus e suas agentes, que a significam de acordo com essas visões – conforme tentarei demonstrar em grande parte do segundo capítulo.

<sup>45</sup> Rego (Ibid. p.24) faz referência, na nota de número 63, a “Beaurepaire Rohan, Dicionário de vocábulos brasileiros, Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1889, págs. 35-36.”

pensamento: - ‘A etimologia que eu hoje aceito para capoeira é a que vem do livro de Brasil Gerson sobre as ruas do Rio de Janeiro.’”

Mesmo anunciando a necessidade de continuidade dos estudos sobre a etimologia do vocábulo capoeira, Rego, citando Nascentes (Ibid.), reproduz a idéia que: “Os escravos que traziam capoeiras [cestas] de galinhas para vender no mercado, enquanto ele não se abria, divertiam-se jogando capoeira. Por uma metonímia<sup>46</sup> *res pro persona*, o nome da coisa passou para a pessoa com ela relacionada.”

Recentemente, num artigo originado de sua Tese de Doutorado, defendida em 2004, na UNICAMP, o Professor Pedro Abib (2005) tomou como base o pensamento de Rego (1968) para analisar alguns aspectos sobre a história da capoeira. Abib publicou um artigo, que antes havia sido usado por ele como texto de aula, no *Jornal do Capoeira* – disponível em [www.jornaldoexpress.com.br](http://www.jornaldoexpress.com.br), acessado em 2005.

Nele, resume os três usos do termo capoeira, listados por Rego: “(...) capoeira vem do tupi-guarani *caá-puêra*, mato que deixou de existir ou mato fino e ralo. Lugar onde os escravos praticavam essa luta-dança-jogo. Capoeira era também o nome de um cesto de palha ou vime, que servia para carregar víveres levados aos mercados pelos escravos, que nas horas de folga, nesses espaços, praticavam a capoeira, que assim os identificava” (ABIB, 2005, p.3-4).

Abib ainda acrescenta: “E capoeira é nome de uma ave encontrada em várias regiões do país, principalmente no sudeste e centro-oeste, cujos movimentos utilizados em disputas da espécie, se assemelham aos movimentos executados pelos capoeiras” (Ibid.).

Vimos, assim, que Abib resume os principais pontos abordados por Rego. Isso, não obstante a possibilidade de problematização desses usos, como visto acima.

Outrossim, observo deste trabalho um ponto relacionado em grande parcela ao esforço de compreensão, que aqui desenvolvo. Qual seja, o entendimento de que: a capoeira faz parte de um contexto cultural mais amplo,

---

<sup>46</sup> Lembremos, se tivermos a oportunidade de freqüentar a educação básica ou de ter aprendido em outro lugar, que metonímia é a figura de linguagem “(...) que consiste em designar uma coisa com o nome de outra que com ela tem relação imediata (...)” (BUENO, 2000, p.510). apesar de não ser consenso, penso que um exemplo comum na capoeira seria dizer que “o berimbau é o mestre da roda”.

em grande medida, influenciado pela presença negro-africana, além de outras, compartilhado, também, por diversas manifestações como maracatu, congadas, moçambiques, jongo e o próprio samba – ver Abib (2005, p.20), além de Alvarenga (1950); Biancard (2000); Pires (1996); Assunção e Vieira (1998); Mukuna (1978); Vieira (1995).

Por outro lado, Abib é categórico ao afirmar, sem maiores explicações, que o termo capoeira foi documentado pela primeira vez no Rio de Janeiro, entre os séculos XVIII e XIX. Esta hipótese já teria sustentado grande parte das reflexões empreendidas no campo acadêmico, por pesquisadores(as) como, Pires (1996; 2004) e Soares (2004); os quais trataram, em por menores, com base, principalmente, na documentação policial, da capoeiragem aí, no Rio de Janeiro.

Antes de Abib, porém, esta discussão seria revigorada, na última década do já findo século XX, por Assunção e Vieira (1998), num artigo que ganhou certa notoriedade no meio acadêmico e no próprio cenário da capoeira. Os autores tentam polemizar algumas análises feitas em torno das origens da capoeira, recorrendo à idéia de mitos, como o próprio título do referido artigo diz: *Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira*.

Analisa os mitos, como sendo concepções vigentes no interior da comunidade da capoeira, com a função de mantê-la integrada em torno de valores considerados fundamentais, os quais seriam divulgados de diversas formas, como tradição oral, cânticos, publicações etc. Entendem que esses mitos extrapolam o universo da capoeira. Na visão dos autores, eles estariam relacionados a conflitos, que se dão na cultura e sociedade brasileiras. Tais conflitos estariam ligados, ainda, à conquista de espaços institucionais pela capoeira, o que vislumbraria um discurso com pretensões científicas (Ibid. p.82).

Os mitos apresentados pelos autores, numa análise que, além do valor explicativo, pode ser vista como um balanço da produção do conhecimento sobre a capoeira<sup>47</sup>, são estes: 1) *O mito das origens remotas* – o qual defende a origem

---

<sup>47</sup> Ao analisarem os mitos presentes na história da capoeira, os autores o fazem a partir de amplo trabalho de revisão da literatura, dando uma boa visão do estado da arte do tema. Ou seja, o artigo demonstra parcela significativa dos trabalhos escritos sobre a capoeira, até o momento da sua publicação. A despeito disso, os autores foram cuidadosos ao dizerem, à época, que: “Quando da elaboração da versão final deste artigo tomamos conhecimento da recentemente defendida tese de doutoramento em história social da escravidão (Unicamp) de Carlos Eugênio Líbano Soares, intitulada *A capoeira escrava no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Não nos foi possível, no entanto, pela exigüidade do tempo, incorporá-la à nossa análise” (ASSUNÇÃO e VIEIRA, 1988, p.112 – nota de número 22). Certamente, com isso, além do cuidado, os autores destacam

africana da capoeira, sendo que seus defensores, em minoria, vêm no N'Golo um antecessor, ligando ainda este mito à presença da capoeira nos quilombos que, mesmo sem comprovação documental, aparece em cantigas e na própria pesquisa acadêmica, que exemplificam em Reis (1993) (Ibid. p.83-4); 2) *O mito da unidade da capoeira* – desta feita a capoeira apresentaria uma essência, que teria mudado pouco com o passar dos séculos, apresentando a necessidade de legitimação das origens remotas, a ponto de haver manipulação das fontes, como seria o caso do quadro de Rugendas, de 1835, em que aparece um único instrumento musical, pequeno tambor, que teria sido adicionado de um berimbau, para a capa do disco de certo mestre de capoeira (Ibid. p.84-5); 3) *O mito da queima dos arquivos* – este encontraria vazão, especialmente entre os(as) praticantes de capoeira, baseando-se na idéia de que a queima de documentos sobre a escravidão, realizada por Rui Barbosa, seria uma barreira para o conhecimento da história da escravidão e, por consequência, da capoeira, apesar da existência de outros documentos (Ibid. p.86).

Em síntese, esses mitos apontam, na perspectiva dos autores, para conflitos presentes tanto no mundo da capoeira, como na sociedade em geral. Os mesmos servem de argumento para os seguintes discursos: 1) *O discurso da repressão* – que, ao enfatizar a origem afro-brasileira da capoeira e a sua vinculação com vadios e marginais, serviu de justificativa para a repressão policial, durante o Império e República Velha (Ibid. p.87-8); 2) *O discurso nacionalista* – ao identificar a capoeira como ligada à mestiçagem, idealizando-a como esporte nacional, tendo sido emblemático do sentimento e da pretensão de uma raça nacional brasileira, durante o Estado Novo, a partir de 1937 (Ibid. p.88-9); 3) *O discurso étnico* – que vê a capoeira como suporte da identidade étnica negra, responsável pela idéia de que a mesma teria vindo de Angola, como foi colocado por Mestre Pastinha, tendo também se tornado parte integrante da retórica de movimentos negros, a partir de 1980 (Ibid. p.89-91); 4) *O discurso corporativo-iniciatório* – com a sua crescente profissionalização e aumento da atenção por parte dos meios de comunicação, a capoeira se vê impactada por saberes externos ao seu meio, assim aliado ao mito da queima dos arquivos, este discurso visa a legitimar os saberes de mestres e professores de capoeira, que só

---

um trabalho que, hoje, tornou-se referência “obrigatória” para qualquer produção acadêmica sobre o tema.

poderiam ser transmitidos oralmente, daí a possibilidade de assumir um caráter anti-acadêmico, vistas possíveis tensões entre os argumentos baseados nos “fundamentos” e os com pretensões científicas (Ibid. p.91); 5) Finalmente, O *discurso* classista – que pretende enfatizar o caráter classista da capoeira, propagando, assim como o étnico, a idéia de resistência, vendo-a como contraponto aos dominantes, o senhor de outrora e as classes dominantes, hoje (Ibid. p.91-2).

O problema, para os autores, é que tais discursos são insuficientes para dar conta da complexidade da capoeira. Assim, concluem eles que os mitos presentes na história da capoeira servem muito para a manutenção de estereótipos. E aí, avalio eu, se aproximam muito de uma percepção que é central nesta tese. Ou seja, a possibilidade de a capoeira ser entendida como um campo de poder, no qual seus agentes lutam por posições: “Os mitos, pelo contrário, permitem a articulação de uma identidade e **legitimação das posições** dos grupos dentro do **mundo da capoeira** como também dentro da sociedade mais abrangente” (ASSUNÇÃO e VIEIRA, 1988, p.109, os grifos são meus).

Não obstante a validade da conclusão dos autores, parece-me, contudo, que faltaria dizer: em grande parte, esses mitos também são sustentados pela postura de pesquisadores(as) – muitas vezes acadêmicos, como eles e eu, que também lutam por posições de poder no seu campo – o universitário; e podem ser influenciados por toda a cegueira que a proximidade com o campo<sup>48</sup> da capoeira pode, a despeito do esforço de vigilância epistemológica<sup>49</sup> que possamos exercer, nos causar, tragando-nos para os discursos dos “fundamentos” míticos.

Em certa medida, as reflexões lançadas pelos autores vieram na esteira de outros trabalhos de fôlego, empreendidos no campo da pesquisa acadêmica, especialmente por historiadores e outros especialistas.

Já para Soares (2004) a capoeira é vista antes como fenômeno urbano do que rural, como teria sido defendido. Postura próxima a esta foi demonstrada por

---

<sup>48</sup> Vejamos que o fato de a maioria dos pesquisadores e das pesquisadoras, que produzem trabalhos sobre o tema, serem ou terem sido capoeiras, como é o meu próprio caso, pode ser algo tanto positivo como negativo, a depender da consciência da dificuldade que esta proximidade pode nos causar.

<sup>49</sup> Principalmente aos camaradas capoeiras que possam ler este trabalho e, talvez, não tenham conhecimento da palavra epistemologia, ela diz respeito, de uma maneira bem geral, ao estudo do conhecimento científico e, como diz Abbagnano (1997, p.227-8), este estudo pode ser ligado às diferentes tradições da filosofia. Grosso modo, poderíamos dizer que a epistemologia é a ciência que versa sobre o estudo dos processos de produção do conhecimento da própria ciência.

Pires (1996) ao investigar a capoeiragem, do Rio de Janeiro, no período de 1890 a 1937. O autor desenvolveu uma linha de trabalho, tomando como base empírica os processos-crime encontrados no Arquivo Nacional, referentes a prisões por capoeiragem, advindos do período acima em que vigoraram os artigos 402, 403 e 404 do código penal de 1890.

Na elaboração da problemática da pesquisa, delimitou três eixos problematizadores, quais sejam: 1) as relações da prática da capoeira com as identidades culturais e raciais, em que sua crítica se voltaria para a explicação histórica a partir das raças, ao atacar o que chamou de racialização dos argumentos (por parte dos pesquisadores); 2) a desconstrução das visões binárias, que seriam produzidas em relação aos praticantes de capoeira, em que focaliza as visões de resistência e submissão, trabalho e vadiagem, negros e brancos; 3) e, por último, a problematização da visão mítica e ideológica relacionada às interpretações históricas da capoeira (PIRES, 1996, p.6-7). A partir disso, analisa de forma crítica a produção do conhecimento sobre a capoeira.

Pires entende a capoeira como prática da classe trabalhadora. Mais ainda, neste trabalho, vimos que, por exemplo, segundo o autor (Ibid. p.4): “A primeira metade do século XIX é o primeiro marco temporal nos estudos sobre a capoeira, quando ela ainda era praticada hegemonicamente pelos grupos de trabalhadores escravos.”

Este trabalho representa uma importante contribuição e esforço de compreensão sobre a temática capoeira. Percebo, contudo, um ponto limítrofe ou que ao menos requer cuidado na nossa leitura. Pois, se a capoeira, como o autor disse, sendo parte da cultura da classe trabalhadora, integra um conjunto de práticas culturais presentes num contexto amplo, o que podemos pensar da seguinte situação: “Aos 15 dias do mês de junho de mil novecentos e oito o condutor disse (...) disse: cerca de nove horas e trinta minutos prendeu o acusado presente que sabe chamar-se Jerônimo José da Silva por seus maus precedentes, por estar no Morro do Salgueiro fazendo correrias e ameaçando algumas pessoas com um punhal que tinha em mão, promovendo desordem no local...”

É oportuno observar que o próprio autor coloca que as características atribuídas à capoeiragem formam a base jurídica para sua criminalização. Isto é, segundo o artigo 402 do código penal de 1890, vimos que, conforme o próprio

Pires (Ibid. p.94) nos informa:

Ou seja, “fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade”, “andar em correrias, com armas”<sup>50</sup> e outros termos tornaram-se expressões obrigatórias na caracterização dos atos, fazendo parte, inclusive da condução dos depoimentos das testemunhas. Esses termos representavam formas de incriminar, e é isso que, parte, aparece no processo contra Jerônimo José da Silva: algumas características que possibilitam o corpo-jurídico<sup>51</sup> polícia processa-lo por capoeira, e não por outro artigo criminal.

Todavia, aí não poderia estar representada uma situação em que elementos caracterizados a partir do advento do referido código, como capoeiragem faziam parte de um modo de vida? Portanto, isso seria suficiente para termos visto aí capoeiragem? Ou seria mesmo difícil superar as visões binárias anunciadas pelo autor?

Talvez, ao produzirmos conhecimento sobre o tema não estejamos imunes às rasteiras, tão comuns na capoeiragem. Pires, possivelmente, teria ainda armado uma “cama-de-gato”, isto é, uma armadilha para si, quando formulou a categoria da racialização dos argumentos. Vejamos o que nos diz o pesquisador sobre o berimbau, ao tratar dos aspectos lúdicos da capoeira da Bahia: “Existem outras obras que reproduzem a capoeira da Bahia e Pernambuco que também registram os aspectos lúdicos da prática. Em outra obra de Rugendas (Gravura 3) [à página 70], podemos observar inclusive a presença do Berimbau e da marimba, instrumentos musicais de origem africana” (Ibid. p.68). O pesquisador diz isso, mesmo que saibamos, hoje, da dificuldade de precisar a origem do berimbau – esta discussão deve ocupar um peso relativamente significativo na continuidade do trabalho.

As contribuições dos trabalhos do autor são notáveis. A partir de seu trabalho de doutoramento, *Movimentos da cultura afro-brasileira: a formação da capoeira contemporânea (1890-1950)* (PIRES, 2001), se descortinou um horizonte de investigação, pouco a pouco tateado com muito afinco por

<sup>50</sup> Os trechos entre aspas são citações do artigo 402, do código penal de 1890 feitas por Pires (1996, p.94).

<sup>51</sup> É sabido que o corpo-jurídico, como campo de poder, baseia suas sentenças no veredicto das leis, a partir das leituras e interpretações feitas por seus agentes, as quais terão mais peso de verdade, conforme a posição que ocupam neste espaço. Nesse sentido, podemos pensar o campo jurídico, objetivamente, em termos de dominantes e dominados, sendo que os primeiros têm a capacidade de impor mais facilmente as “suas verdades” – para uma leitura detalhada desta problemática do campo jurídico, ver Pierre Bourdieu *A força do direito: elementos para uma sociologia do campo jurídico* (2003).



pesquisadoras(es) como Albert (2004), Oliveira (2004) e Abreu (2005).

Por exemplo, no livro *Capoeira na Bahia de Todos do s Santos: um estudo sobre cultura e classes trabalhadoras*, originado daquela tese de doutorado, Pires 2004 trata da repercussão do código penal de 1890, em Salvador, onde diferentemente do Rio de Janeiro, o artigo 402 não foi aplicado. Desta forma, o pesquisador recorreu à tradição oral e ao artigo 303, que trata dos crimes de lesões corporais para seu estudo. Entre oitocentos processos do período de 1900-1930, ele analisou 98, como sendo representativos.

Outra diferença da capoeira das duas cidades seria o fato de terem existido maltas de capoeira no Rio de Janeiro, enquanto que, de outra feita, houve a presença de capoeiras nas maltas de Salvador<sup>52</sup>.

Este período de pesquisa seria, em seguida, tematizado pela jovem pesquisadora Adriana Albert, em sua dissertação de mestrado em história, realizada na UFBA, intitulada *A malandragem da mandinga: o cotidiano dos capoeiras em Salvador na República Velha (1910-1925)*. A autora faz um trabalho de esmero, ao recorrer a uma gama de fontes, como memória de velhos mestres, artigos de jornais, processos-crimes etc., numa análise historiográfica, que visa a demonstrar a presença da mandinga nas práticas sociais dos capoeiras, na República Velha (ABERT, 2004, p.9; 17 s.s).

No mesmo ano, foi defendida a dissertação de mestrado em história de Josivaldo Pires de Oliveira (2004), *Pelas ruas da Bahia: criminalidade e poder no universo dos capoeiras na Salvador republicana (1912-1937)*, também na UFBA. O autor enfoca o cotidiano dos capoeiras, em Salvador, entre 1912 e 1937. Observa os delitos cometidos pelos capoeiras, entendidos, então, como protagonistas das ruas da cidade, um universo de criminalidade, segundo ele – ver (OLIVEIRA, 2004, p.6; 10 s.s). Oliveira (Ibid. p.14) advoga, nesta perspectiva, a disciplina histórica, a partir da análise da documentação, orientada pelo método do paradigma indiciário, em que busca “(...) a coerência do desenho das tramas que ocorrem nas ruas e da cidade do Salvador com os olhos percorrendo em várias direções” (Ibid. p.14-5).

Estes dois trabalhos não só reviram parte da trilha traçada por Pires, como representam uma contribuição a partir de suas abordagens específicas, trazendo

---

<sup>52</sup> Ver a apresentação do livro por Gonçalves (2004, P.11-14).

à luz novos materiais empíricos e análises originais.

Toda a discussão sobre a história da capoeira seria revigorada, mais recentemente ainda, pelo trabalho de Frede Abreu (2005). Durante a minha estada em Salvador, de janeiro a abril de 2005, pude acompanhar parte do processo de trabalho que absorvia o Frede Abreu para elaboração do seu *Capoeiras, Bahia, século XIX: imaginário e documentação*. Como resultado deste trabalho, surgem novas pistas e hipóteses, que vem avolumar, mais ainda, o número de informações e possibilidades de compreensão do desenvolvimento histórico da capoeira na Bahia, no século XIX.

É fundamental que eu destaque, no âmbito deste trabalho, que o privilégio dado à capoeira da Bahia, como campo de investigação, requer um cuidado a mais, em relação aquilo que Reis (1997) chamou invenção da tradição da capoeira baiana.

A autora argumenta que, apesar das primeiras tentativas de esportivização da capoeira terem surgido no Rio de Janeiro, surgem novas propostas na Bahia, que colaboram para que, a partir da década de 1930, esta cidade se constitua como um “lugar de pureza” da capoeira brasileira (REIS, 1997, p.99).

Reis trabalha com o conceito de invenção da tradição, cunhado e utilizado por Hobsbaw e outros autores (1997), no livro *A invenção das tradições*. No entendimento dela, existe uma luta, presente nos discursos e práticas dos agentes da capoeira da Bahia, colocando em oposição à pureza da capoeira baiana e a impureza da carioca, Reis fala sobre isso textualmente:

No entanto, parece que essa “invenção da tradição” da capoeira baiana é muito recente, datando de no máximo uns sessenta anos<sup>53</sup>. Utilizo-me aqui do conceito de “tradição inventada”, tal qual formulou o historiador Eric Hobsbaw (1984), definindo-o como um conjunto de práticas sociais de natureza ritual e simbólica, que visam inculcar valores e comportamentos por intermédio da repetição, o que implica uma continuidade em relação a um passado histórico apropriado (p.9).

Ao lançar mão do conceito de invenção da tradição, a autora faz uma incursão histórica, tematizando a capoeira da Bahia. Reis entende que a invenção da tradição da capoeira baiana acontece no seio de projetos populistas, caracterizados pela cooptação e manipulação das camadas populares, inclusive

---

<sup>53</sup> O texto de Reis foi publicado em 1997, originado de sua Dissertação de Mestrado - REIS, L. V. S. **Negros e brancos no jogo de capoeira: a reinvenção da tradição**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Paulo, 1993.

através das suas práticas culturais.

Para a autora, a invenção da tradição da capoeira baiana foi sustentada por um jeito “negro popular” da capoeira; e pela ação de duas pessoas chaves: Mestre Bimba e Mestre Pastinha (Ibid.124).

Na digressão histórica que faz, Reis acaba criticando veementemente Vieira (1995). Sua crítica é de que Vieira entende a Capoeira Angola como sendo tradicional, enquanto a Capoeira Regional seria racional e moderna. Reis entende, ainda, que Vieira aplicou modelos teóricos weberianos mecanicamente à realidade.

Entendo que tanto Reis quanto Vieira se orientam por um mesmo “espírito do tempo.” Ou seja, a autora e o autor se preocupam mais com fatores externos ao mundo da capoeira e suas conseqüências a esta prática cultural, do que com os significados das disputas internas empreendidas pelos agentes.

Meu enfoque se diferencia do deles. Não tenho a preocupação de provar uma origem da capoeira baiana, carioca ou outra. Minha preocupação é em compreender como que, historicamente, a capoeira foi se consolidando como um espaço de poder, no qual as musicalidades representam papel de importância. Isso não requer o estabelecimento de uma origem precisa, mas analisar as visões e os significados ligados aos argumentos sobre as origens, que, de per si, caracterizam uma luta por verdades.

Precisamente, não tentarei provar que a capoeira tenha surgido na Bahia ou que os seus Mestres de capoeira tenham sido os únicos a ter contribuído para o desenvolvimento das musicalidades das rodas de capoeira. O que parece ser possível de se comprovar – é o que tento fazer no capítulo dois – é que a capoeira da Bahia, de maneira geral, e alguns mestres de capoeira desta cidade, especificamente, influenciaram fortemente as práticas musicais da(s) capoeira(s).

Apesar do mérito das explicações dos autores citados acima, uma outra análise, feita quase que de forma “descomprometida” com o rigor do argumento científico – baseado na explanação dos métodos, do levantamento e comprovação de hipóteses diante do uso de evidências aceitáveis – mas que demonstra algum valor explicativo é a de Capoeira (1998). Ao lançar mão do recurso da imaginação, o autor nos convida a uma viagem interplanetária para vislumbrarmos o que pode ter acontecido no contato das diversas etnias negras que aqui aportaram:

Vamos imaginar – na nossa época – a descida de um disco voador vindo de um planeta distante. Seus tripulantes portam armas terríveis e desconhecidas. Em meio ao pânico geral as cenas de sangue, um grande número de pessoas são capturadas. Após uma longa viagem de pesadelo, presos em porões imundos superlotados, chegamos ao nosso destino em um outro planeta (CAPOEIRA, 1988, p.33).

O destino incerto se torna mais claro e cruel:

Lá, tratados como animais inferiores, somos vendidos como escravos. Aos poucos, vamos conhecendo nossos companheiros de infortúnio: um guitarrista americano, um lutador de boxe inglês, um sambista brasileiro, um percussionista africano, um praticante de ioga indiano, um filósofo francês, um acrobata chinês e um xavante da Amazônia, lutador de uca-uca (Ibid.).

Esse exercício de imaginação é útil, no sentido de termos presente que, mesmo em se falando de africanos, o que tivemos na formação de nosso país foi a constante presença de várias etnias, numa intensa dinâmica cultural. Com isso presente, podemos imaginar, também, o que teria ocasionado esta terrível viagem: “O tempo vai passando e, dentro do cativeiro, vamos absorvendo a cultura uns dos outros. Nossos filhos, e os filhos de nossos filhos, nascem e se criam neste ambiente de diferentes culturas e de escravidão. Imaginemos que um dia surja algo novo: uma mistura das diferentes lutas, danças, acrobacia, música, filosofia e teatro” (Ibid.).

Com essa idéia, Nestor Capoeira (Ibid.) conclui como a capoeira poderia ter nascido da: “(...) mistura de diversas lutas, danças, rituais e instrumentos musicais vindos de várias partes da África. Mistura realizada em solo brasileiro, durante o regime da escravidão, provavelmente em Salvador e no Rencôncavo Baiano durante o século XIX.” Podemos dizer que há pontos dúbios nesta afirmação, pois não existe algum tipo de comprovação ou evidência precisa de que a capoeira tenha surgido em Salvador.

A reflexão em torno desses trabalhos se não é conclusiva, ao menos nos dá uma idéia dos problemas e dificuldades presentes na análise da história da capoeira, quando visa a uma explicação em termos de origem.

Um outro universo de problemas diz respeito à postura e, mais precisamente aos limites que o investigador se depara, quando recorre a história para investigação da capoeira. Neste caso, parece emergir uma certa tendência no trabalho dos historiadores, que aqui se torna útil, ante a perspectiva de abrir

caminho para análise da constituição do campo da capoeira, considerando o papel das musicalidades.

Se a discussão em torno da história e eventual origem da capoeira, apesar de todo avanço representando pelos trabalhos acima, não pode ser vista como sendo conclusiva, ao analisar o desenvolvimento das suas musicalidades não seria tarefa menos árdua – questão a que este trabalho se remete, tentando prestar uma contribuição, principalmente em termos da reflexão sobre o horizonte de problemas, que respeitam as práticas educativas ligadas à música, na capoeira, e sua influência na constituição deste campo de produção cultural.

Mapear algumas características musicais, que podem ter influenciado as musicalidades da capoeira, talvez seja um ponto de partida interessante. Devemos considerar a dificuldade de se lidar com as fontes, que são diversas e, em alguns casos – na verdade em muitos – adversas; pois muitas vezes os trabalhos reproduzem erros, que tendem a ser reproduzidos num contínuo.

A partir deste ponto, o desafio é analisar tais características musicais presentes na capoeira, buscando traços de suas origens. Isso será feito ao longo trabalho, mas especialmente no segundo capítulo, na medida em que eu procuro realizar os jogos de histórias de mestres, que exerceram influências importantes nas musicalidades das rodas de capoeira.

## CAPÍTULO II

### 2.1 Jogadores e visões sobre as musicalidades das rodas de capoeira(s)

*O ponto de partida deste trabalho teórico é a prática*

(FLEURI)

Camaradas, apresento o espaço e o tempo desta roda. O ano de referência é 1890 (pois, a partir da década de 1890 nasceram os agentes da capoeira aqui analisados: Mestre Bimba; Mestre Canjiquinha; Mestre Pastinha; e Mestre Waldemar da Paixão). A cidade é a Bahia de todos os Santos. O código penal de 1890 começava ter repercussão no Rio de Janeiro de então, no que diz respeito à perseguição, prisão e repressão aos capoeiras, que se intensificavam cada vez mais<sup>54</sup>.

Um ponto a ser destacado é que, no contexto da Bahia, do século XIX, a capoeira fazia parte de um conjunto de manifestações culturais afro-brasileiras, que eram reprimidas, como as músicas e as religiões afro-brasileiras (cf. PIRES, 2004; ABIB, 2004).

Este período histórico que vai, aproximadamente, de **1890 a 1994** (período esse que cobre o espaço-temporal das vidas e das ações dos mestres de capoeira estudados nesta tese), parece ser significativo para a emergência da capoeira, no que diz respeito às suas musicalidades.

Tal período é particularmente singular. Em sentido amplo, no plano internacional, vimos o advento de duas grandes guerras mundiais e da crise de 1929<sup>55</sup>, os quais teriam fortes impactos sobre as vidas dos Estados nacionais. No plano nacional, o advento do Estado Novo<sup>56</sup> é um dos fatos históricos mais

---

<sup>54</sup> Ver Pires (2004).

<sup>55</sup> “Em 1929, as economias mundiais autônomas tentaram transferir para os países economicamente dependentes os efeitos da crise mundial. E o Brasil foi atingido, ficando entregue à sua própria sorte para resolver problemas que lhe vinham de fora e que se complicavam com o aspecto agudo que lhe acarretava a crise de super-produção de café” (ROMANELLI, 2003, p.48).

<sup>56</sup> “Em 1937, após um golpe continuista, o então presidente da república, Getúlio Vargas, suprimiu a Constituição de 1934 e outorgou uma Carta Constitucional com características fascistas. A partir daí, patrocinaria com habilidade diversos acordos entre classes dominantes e manejaria a política econômica de forma a não prejudicar a maior parte dos setores dominantes. (...) Nesse sentido e com total abolição das garantias individuais, o Estado Novo [1937-1945] teve características semelhantes as do fascismo. (...) O Estado Novo caracterizou-se também pela difusão de uma ‘mentalidade’ sem elaborar uma ideologia totalitária consistente. Esta mentalidade pode ser descrita como um conjunto de princípios sem conteúdo muito definido que foram sustentados pelo regime e penetraram na sociedade: centralização, integração nacional, hierarquia, visão antipolítica e nacionalismo difuso” (COSTA; MELLO, 1997, p.252-3). No contexto da pesquisa

marcantes do período, que teria influência particular sobre a capoeira, conforme as análises de Vieira (1995).

O período estudado teve como característica fortes movimentos culturais, como, por exemplo, foi o caso da semana de arte moderna de 1922. “A semana foi inaugurada com uma conferência de graça Aranha sobre a ‘emoção estética da arte’. Apresentava não só uma defesa da libertação da arte frente aos grilhões do academicismo e noção clássica de beleza, como também um projeto cultural implícito para o Brasil, no qual atribuía-se à arte a função de integrar ao ‘todo’, através da criação de uma cultura genuína” (SHELING, 1990, p.85).

Em decurso, “A temática envolvendo a cultura popular teve auge da sua produção teórica, no Brasil, durante a década de 60, integrando um amplo movimento que envolveu diversos setores da sociedade: intelectualidade, movimento estudantil, partidos políticos progressistas, movimento operário e camponês, classe artística em geral entre outros, e que aspiravam por mudanças na arcaica estrutura social, articuladas em torno de um projeto de democratização da sociedade brasileira” (ABIB, 2004, p.28).

Outros exemplares deste clima são as atuações de instituições responsáveis pelo redimensionamento do conceito e pela valorização das práticas de cultura popular, como o Instituto Superior de Estudos Brasileiro, o ISEB, na década de 50; e o Centro de Cultura Popular, o CPC, ligado à União Nacional dos Estudantes, nos anos 60; sendo que ambas instituições mobilizavam intelectuais e artistas em torno de ações voltadas à valorização da(s) cultura(s) das classes populares.

Isso tudo aponta para dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, uma intensa dinâmica de trocas culturais, envolve diversas etnias e grupos sociais, a

---

sobre a temática capoeira, Vieira procurou analisar as relações entre a política da era Vargas e a cultura, especificamente a capoeira, através das transformações ocorridas nos seus rituais (1995, p.6). Segundo o entendimento de Vieira: “Foi nesse ambiente político que Mestre Bimba emergiu como líder capaz de traduzir os códigos da capoeira, em suas diversas dimensões (gestuais, rituais, musicais, etc), o espírito da disciplina e da eficiência que marcava a sociedade brasileira na época. Pode-se afirmar que a história da Capoeira Regional, do início da década de 30 até meados da década de 50, é a história da aproximação de Mestre Bimba com as instituições oficiais e seus representantes” (VIEIRA, 1995, p.70). Uma das características do Estado Novo foi o ideal nacionalista, expresso em princípios disciplinadores e arianizantes que, na prática, redundavam num populismo extremo. Exemplo disso foi a forma com que manifestações populares como o samba, as religiões afro-brasileiras e a própria capoeira, passaram a ser tratadas como sendo expoentes da cultura brasileira (cf. VIEIRA, 1995; BARATA, 2005). É visto, assim, que: “O Estado Novo valoriza o folclore como elemento constitutivo do nacionalismo, que é a própria essência de sua ideologia” (ENDERS apud BARATA, 2005, p.6).

exemplo das culturas negras, indígenas, lusas etc., no Brasil. Em segundo, uma indefinição de fronteiras e intensas aculturações entre campo e cidade – foi o que aconteceu, por exemplo, em toda a região do Recôncavo baiano e capital Salvador.

No que diz respeito ao foco deste estudo, precisamos observar a dinâmica ocorrida no campo da música popular, através de diferentes movimentos, como é o caso da bossa nova.

Em sentido mais restrito ainda, no caso da capoeira, esse foi o período de atuação de importantes mestres<sup>57</sup>, como os já citados Mestre Bimba, Mestre Canjiquinha, Mestre Pastinha e Mestre Waldemar da Paixão. Poderíamos dizer que o período em estudo foi caracterizado pelo auge da atuação desses mestres, sendo que muitas das suas ações, que deixaram profundas marcas no modo como a capoeira(as) é praticada e nas suas formas de organização, são notadas ainda hoje, particularmente, nas suas musicalidades.

Por isso tomo, esse período como uma referência geral de análise, valendo-me da literatura disponível que – especialmente em função do esforço de alguns historiadores, particularmente, e pesquisadores, em geral, para compreender a capoeira da Bahia, neste período – vem avolumando nos últimos anos – Pires (2004); Albert (2004); Oliveira (2004); Abreu (2005); Soares (2004).

Conforme a sugestão na epígrafe deste capítulo, tento partir dos dados, levantados nesta investigação, como sendo representativos das práticas da capoeira, visando à elaboração das reflexões teóricas, que compõem a análise do tema as musicalidades das rodas de capoeira.

Faço uma analogia, ou mais simplesmente, tento comparar os dados com rodas de capoeira. Assim, a investigação histórica sobre as influências de Mestre Bimba, Mestre Canjiquinha, Mestre Pastinha e Mestre Waldemar da Paixão, nas musicalidades da capoeira, é o ponto de partida, tendo o caráter de uma primeira roda de capoeira. Nela, tento colocar em jogo, através do recurso da literatura disponível, as visões desses mestres e as próprias influências que podem ter exercido nas práticas musicais da capoeira.

Ao longo desta roda, conforme a pertinência aos assuntos abordados, vou

---

<sup>57</sup> Conforme tentarei demonstrar ao longo do trabalho, esses mestres exerceram papéis singulares na capoeira, sendo que suas ações e influências são sentidas ainda hoje no campo capoeirano – o que pode ser referendado, por exemplo, pelos conteúdos das entrevistas a serem apresentados mais à frente, neste capítulo.



historiando alguns instrumentos musicais, como berimbau, atabaque, pandeiro e práticas culturais, como maculelê, samba de roda, batuque, puxada de rede etc., que são presentes na capoeira ou a influenciaram.

Essa reflexão abre caminho para, em seguida, trabalhar com idéia de que as diferentes visões sobre as musicalidades da capoeira, presentes ainda hoje nas opiniões de mestres contemporâneos entrevistados, são a expressão da possibilidade de se realizar diálogos interculturais entre os agentes da capoeira, em torno dessas musicalidades. Com esta idéia, procuro expressar os múltiplos referenciais, as diferentes práticas e visões de musicalidades presentes no campo da capoeira.

Os dados advindos da realização de dois cursos de formação de educadores populares, em Florianópolis, entre 2004 e 2005, representam a abertura de uma outra roda, que finaliza este capítulo.

Ao apresentar esses jogos, tento dialogar com os autores, que formam a base de sustentação do método de trabalho desta tese. Isso significa que ao longo da exposição e discussão dos dados, que formam diferentes jogos, tomarei como guias as idéias de autores como: Freire (1987; 1999), conceito de diálogo; Bourdieu (1988; 1996; 2000; 2003a; 2003b; 2004), com a dimensão da história para análise do campo capoeirano; Elias (2001), concepção de história; Thompson (1981), conceito de experiência; Carr & Kemmi's (1986), investigação-ação; Elliot (1978), através da idéia de que a investigação-ação conta uma história.

Outros jogadores e jogadoras que me acompanham nestas rodas são os(as) autores(as), que produziram trabalhos sobre a capoeira e contribuem para traçar as histórias dos mestres escolhidos: (REGO, 1968; ABREU, 2003, 2005; VIEIRA, 1995; REIS, 1997).

Abro a primeira roda, historiando as possíveis contribuições dos mestres referidos acima às musicalidades das rodas de capoeira. O critério que sigo, na ordem de apresentação dos mestres, é a seqüência alfabética, indicada por seus apelidos.

## **2.2 Bimba, Canjiquinha, Pastinha, e Waldemar: influências na constituição do campo capoeirano**

Se fosse possível imaginarmos uma roda de capoeira, na qual estivessem presentes Mestre Bimba, Mestre Canjiquinha, Mestre Pastinha e Mestre Waldemar da Paixão, possivelmente teríamos uma representação das diferentes visões que as musicalidades adquirem no universo da capoeira. No campo das suposições, ainda, possivelmente cada um deles não só jogaria capoeira a seu modo, como cantaria e tocaria os instrumentos musicais da capoeira, de acordo com aquilo que acreditasse.

Como este tipo de imaginação talvez não tenha muito valor (explicativo) aqui, tentarei mapear, através da investigação histórica, baseada na literatura, possíveis influências desses mestres na capoeira, sobretudo no que diz respeito às práticas das musicalidades. Trata-se de reconhecer que, quando se fala em capoeira com a presença das musicalidades, esses mestres exerceram grande influência. Poderia dizer, em outras palavras, que a Bahia, ou a capoeira aí praticada, exerceu grande influência nesta capoeira que conhecemos hoje, acompanhada e praticada com as musicalidades.

Aos eventuais conhecedores do assunto, que possam ler este trabalho, não preciso dizer que sei da necessidade de reconhecermos a capoeira enquanto uma prática cultural dinâmica; e que, portanto, seria impossível precisar sua origem ou história como sendo ligada apenas à Bahia. As capoeiragens do Rio de Janeiro, Recife, São Paulo e, penso eu, de cidades como Porto Alegre, Florianópolis, Curitiba, Brasília, entre outras, merecem, cada uma delas, um capítulo específico – que certamente não serei eu a intentar dar cabo, ainda mais no limite deste trabalho. Minha opção foi por detalhar as contribuições e influências destes mestres na constituição das musicalidades das rodas de capoeira(s).

### 2.2.1 Mestre Bimba, o criador da Capoeira Regional: roda de um berimbau só (1899 – 1974)

Vou chamar – de uma maneira figurada – o Mestre Bimba para levar uma cantiga, logo no início desta roda. “Vamu simbora, minha gente. Quem, quisé acompanhá, a palma de Bimba é um, dois, três, viu”:

*Menino, quem foi teu mestre<sup>58</sup>  
 Menino, quem foi teu mestre  
 [Que] te deu essa lição  
 [Sou] discípulo que aprendo  
 [Sou] mestre que dá lição  
 O mestre que me ensinou  
 tá no Engenho da Conceição  
 A ele devo dinheiro,  
 Saúde e obrigação  
 O segredo é de São Cosme,  
 Mas quem sabe é São Damião, câmara  
 [nesta parte agora, o Mestre canta e o coro responde, pessoal]  
 Água de bebe  
 [agora é o coro, gente]  
 Yê, água de bebe, câmara<sup>59</sup>*

Esta música foi cantada por Mestre Bimba, no documentário *Dança de Guerra*, realizado pelo pesquisador Jair Moura (1968), do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia.<sup>60</sup>

Na cantiga, Seu Bimba<sup>61</sup> faz referência ao Mestre que ensina, a quem se deve saúde e obrigação. Veremos, na seqüência, que o próprio Mestre Bimba foi homenageado, através de inúmeras cantigas de capoeira, como esta de autoria do Mestre Ezequiel, que foi seu discípulo (cf. VIEIRA, 1995, p.140):

---

<sup>58</sup> No trabalho de Rego (1968, p.101), podemos ver a seguinte transcrição desta cantiga:

Minino quem foi teu meste  
 Meu meste foi Salomão  
 Andava de pé pra cima  
 Cum cabeça no chão  
 Fui discipo qui aprende  
 Quin in meste eu dei lição  
 O segredo de São Cosme  
 Quem sabe é de São Damião  
 REGO não atribui nenhuma autoria à canção.

<sup>59</sup> Ouvir faixa número 02 do anexo em CD.

<sup>60</sup> O Pesquisador Jair Moura foi aluno do Mestre Bimba.

<sup>61</sup> Embora o título de Mestre seja o mais comum e usual na capoeira, no tratamento dos capoeiras que possuem este título, às vezes, é comum também a utilização de “Seu”, como pronome de tratamento por vezes em conversas ou mesmo em cantigas – ver (REGO, 1968, p. 209) sobre essa e outras corrutelas de senhor.

*Manoel dos Reis Machado  
 Ele é fenomenal  
 Ele é o Mestre Bimba  
 Criador da Regional  
 Capoeira  
 É jogo praticado  
 Na terra de São Salvador*

Na prática, sabemos que Mestre Bimba iniciou na capoeira aos 12 (doze) anos de idade. O africano Nozinho Bento, o Bentinho, que era um Capitão da Companhia Baiana de Navegação, ficou conhecido como quem ensinou Mestre Bimba, na Estrada das Boiadas, hoje Bairro da Liberdade, em Salvador (cf. UCSAL, 2003; REGO, 1968; VIEIRA, 1995).

Mestre Bimba era o 25º (vigésimo quinto) filho de Maria Martinha do Bonfim, uma descendente de índios tupinambás e de Luiz Cândido Machado, um ex-escravo banto, que foi batuqueiro (UCSAL, 2003).

Portanto, outra influência que Mestre Bimba teve no seu aprendizado, além de Bentinho, diz respeito ao contato com o batuque – **embora seja obscuro e difícil precisar** em que medida se deu seu envolvimento com esta prática cultural. Até que ponto a descendência indígena, por parte de sua mãe, teria sido uma influência importante, é uma questão que fica, pelo menos parcialmente, em aberto. No entanto, a literatura informa que Mestre Bimba declarava que “o candomblé de caboclo é mais forte que o africano porque trabalha com as raízes e os negros trabalham com as folhas” (Ibid. p.17).

Em relação ao batuque, sabemos que o mesmo foi uma prática competitiva presente nas festas de largo da Bahia. Como a capoeira, teria sido perseguido pela repressão policial decorrente do código penal de 1890.

Vieira (1995, p.135) informa mais detalhadamente que:

São raras e geralmente muito vagas as referências a essa instituição na literatura especializada nas tradições nordestinas. Segundo Édison Carneiro (1812: 111-112), trata-se de um jogo praticado ao som de berimbaus e outros instrumentos, em que o objetivo é derrubar o adversário com o uso de golpes de perna, como rasteiras e joelhadas. Formado um círculo, um dos participantes entra na “roda” e dirige o desafio a outro jogador, enquanto o grupo acompanha o ritmo dos instrumentos com palmas e cânticos. Édison Carneiro afirma, ainda, que o batuque teria sido incorporado à capoeira, inexistindo atualmente como tradição isolada.

Apesar da referência às fontes esparsas, Reis (1997, p.129 – nota de número 12) informa que:

O batuque baiano, segundo Câmara Cascudo (1988), era uma modalidade da capoeira. O acompanhamento musical assemelhava-se ao dela, com utilização de pandeiros, berimbaus e ganzás, além do que entoavam-se cantigas. A luta envolvia dois jogadores por vezes, os quais deveriam unir as pernas com firmeza e aplicar rasteiras um no outro. O principal era evitar cair e “por isso mesmo era comum ficarem os batuqueiros de banda solta, isto é, equilibrado numa única perna, a outra no ar, tentando voltar à posição primitiva (...).”

No documentário, antes citado, Moura (1968), ao entrevistar o batuqueiro Tiburcinho, questionou-o sobre a utilização do berimbau no batuque. Pelo menos, no depoimento do entrevistado, a informação de que o berimbau é utilizado no batuque não foi confirmada:

Moura: Você aprendeu batuque com quem? Quem foi seu mestre de batuque?

Tiburcinho: Meu mestre de batuque foi Bernardo.

Moura: O Bernardo José de Cos?

Tiburcinho: É.

Moura: E ele era da onde?

Tiburcinho: da Bahia. (...)

Moura: O batuque era acompanhado por quê? Gunga<sup>62</sup>, não?

Tiburcinho: Não.

Moura: Não?

Tiburcinho: Não. Era pandeiro.

Esta personagem, chamada Mestre Bimba, que ficaria conhecida pela criação da Capoeira Regional, nasceu em 23 de novembro de 1899, na cidade da Bahia de Todos os Santos – Falcão (2004) e a publicação da UCSAL (2003), que já citei, informam este ano, de 1899, como sendo de nascimento do Mestre.

Há uma outra data atribuída a seu nascimento, que é mais divulgada entre os pesquisadores (cf. REIS, 1977; VIEIRA, 1995; REGO, 1968), de acordo com a explicação, que consta na *Revista Memórias da Bahia*, num breve relato no qual o Mestre é comparado a um rei (UCSAL, 2003, p.14, grifos meus), é esclarecido o seguinte:

---

<sup>62</sup> Gunga é chamado o berimbau de som mais grave, grosso modo, som mais grosso, nas rodas em que há a presença de três berimbaus, sendo os demais de som médio e agudo. Às vezes, como é o caso acima, gunga também é usado para designar o instrumento berimbau, em geral. Na Capoeira Regional, criada por Mestre Bimba, convencionou-se a utilização de apenas um berimbau na animação da roda de capoeira.

“Os negros cantam suas lutas misteriosas.” Este é o título da reportagem em que o procurador judicial Ramagem Badaró descreve maravilhado a luta, na revista *Saga* de agosto de 1944. Na matéria, Bimba aparece identificado como “O grande rei negro do misterioso rito africano.” Um reconhecimento que, pouco a pouco, se alastrava pelas ruas e becos da província da Bahia, mas que começara anos antes, **em 23 de novembro de 1899** (ele tinha outra certidão em que constava **1900**), no Engenho Velho de Brotas, pouco mais de uma década após a abolição da escravidão.

Vieira (1995) informa que não há registros sobre a história de Mestre Bimba, anteriores à repercussão que obteve pela criação da Capoeira Regional e da sua participação em lutas de ringue.

Mestre Bimba foi considerado o primeiro disciplinador e pedagogo da capoeira. Pois, desenvolveu uma nova modalidade, a qual chamou Capoeira Regional, tendo justificado essa escolha “(...) porque a capoeira nasceu aqui na Bahia, em Cachoeira, Santo Amaro e Ilha de Maré” (Diário de Notícias apud REIS, 1997, p.129)<sup>63</sup>.

A revista *Memórias da Bahia II*, que citei antes, informa que o próprio Mestre Bimba relatou o seguinte: “Em 1928, eu criei, completa, a regional, que é o batuque misturado com a angola, com mais golpes, uma verdadeira luta, boa para o físico e para a mente” (UCSAL, 2003, p.16). Podemos notar a tentativa de empregar uma combatividade à capoeira, caracterizando-a como uma luta.

Segundo Rego (1968, p.32): “Apenas o que houve na capoeira dita regional, foi que o Mestre Bimba a desenvolveu, utilizando elementos já conhecidos dos seus antepassados e enriquecendo com outros a que não lhes foi possível o acesso. Mesmo assim, os elementos novos introduzidos são facilmente reconhecidos e distintos dos tradicionais como é o caso dos *golpes ligados* ou *cinturados*<sup>64</sup>, provenientes dos elementos de lutas estrangeiras.”

Rego ainda diz ter obtido, pessoalmente, informações do Mestre Bimba. Nelas, o autor procura destacar o interesse do mestre em ter criado a Capoeira Regional. “Num dos diálogos que tive com Mestre Bimba, perguntei-lhe por que inventou a *Capoeira Regional*, ao que me respondeu que achava a Capoeira

<sup>63</sup> Conforme procurei apontar no primeiro capítulo, a idéia de que a capoeira tenha surgido na Bahia é um ponto bastante controverso entre os pesquisadores (ABREU, 2005; SOARES, 2004; PIRES, 1996, 2004; REIS, 1997 etc.)

<sup>64</sup> Os golpes ligados e/ou cinturados compõem uma série de projeções, que formam a cintura desprezada na Capoeira Regional de Mestre Bimba. Os mesmos consistem em projeções, em que se tenta lançar o adversário ao chão por cima do próprio corpo. O capoeirista projetado deve demonstrar total domínio técnico do corpo para “cair” sempre em pé (cf. FALCÃO, 2004; REGO, 1968; VIEIRA, 1995).

Angola muito fraca, como divertimento, educação física e ataque de defesa pessoal” (Ibid., 32-3, grifos do autor).

Esta mesma informação foi destacada, anteriormente, por Mestre Bimba, no jornal *Diário de Notícias* de 31 de outubro e 1 de novembro de 1965 (Apud REIS, 1997, p.130, grifos da autora): “Considerando que capoeira constitui-se enquanto ‘*necessidade de defesa dos escravos africanos*’, o mestre diz que criou a modalidade *Regional* ‘*para o fraco se defender do forte*’, porque considerava que a *Capoeira Angola*, na qual tinha se desenvolvido, ‘*deixa muito a desejar*’ pois ‘*mostra danças e acrobacias*.”

Rego, por seu turno, ainda depõe que Mestre Bimba lhe informou que, na criação da Capoeira Regional: “(...) se valeu de golpes de batuque, como *armada, banda fechada, encruzilhada, rapa, cruze de carreira e baú*, assim como detalhes da coreografia de *maculelê*<sup>65</sup>, de folguedos de outros e muita coisa que não lembrava, além de golpes de luta greco-romana, jiu-jitsu, judô e a savata, perfazendo um total de 52 golpes” (1968, p.33, grifos do autor).

A primeira escola de capoeira, na Bahia, é atribuída a Mestre Bimba, em 1918, quando ensinou capoeira no Clube União em Apuros, no Engenho Velho de Brotas. Isto numa época em que, segundo ele, em depoimento ao jornal *Tribuna da Bahia*, de 18 de novembro de 1972 (Apud REIS, 1997, p.131, grifos da autora): “*havia roda de capoeira nas esquinas, nas portas dos armazéns, no meio do mato. A polícia proibia e eu, uma certa ocasião, paguei 100 contos a ela para tocar duas horas.*”

A primeira apresentação pública de capoeira também foi realizada pelo mestre, em 1924, em função de um aluno seu, que era universitário, chamado Joaquim de Araújo Lima, que teria mobilizado as condições para este feito.

Consta que, “Em 1930, Bimba já havia criado, para dar aulas aos seus alunos, o Clube da União em Apuros, mas é em 32 que se tornou o primeiro mestre a abrir uma academia de capoeira, registrada e legalizada oficialmente em 9 de julho de 1937 como Centro de Cultura Física Regional, um marco do ingresso da capoeira na ‘resistência legalizada’” (UCSAL, 2003, p.17).

---

<sup>65</sup> O maculelê é uma espécie de luta/dança executada com bastões de madeira ou com facões, ao som de ataques e cantigas com características próprias. Falarei mais detalhadamente do maculelê, logo em seguida, na discussão sobre a história do Mestre Canjiquinha; pois este ficou conhecido como quem o teria introduzido na capoeira. Isto é, apesar de o maculelê ser uma prática cultural com existência independente, o mesmo tem sido difundido nos cenários de capoeira, sendo que Mestre Canjiquinha foi um de seus divulgadores, na capoeira.

Para Vieira (1995), a Capoeira Regional, criada pelo Mestre Bimba, demonstra a absorção de elementos alheios ao *ethos* popular. Mestre Bimba disciplina e ritualiza a capoeira, utilizando elementos comuns ao meio universitário, apreendidos do contato com seus alunos, na maioria acadêmicos. Decorre que “As ‘formaturas’ eram rituais altamente formais, realizados ao final de cada ‘curso de Capoeira Regional’, incluindo fatores tipicamente acadêmicos: patronos, paraninfos, oradores, discurso e diplomas (Ibid. p.137).”

Segundo o autor, o que estaria em jogo aí é um esforço explícito de legitimação da capoeira junto às camadas sociais mais elevadas, digamos assim. “Os estudantes de medicina e engenharia atuaram como importantes elementos de ligação entre universos culturais distintos, fornecendo a Mestre Bimba os primeiros meios para que estreitasse seus vínculos com estratos sociais superiores” (VIEIRA, 1995, p.138).

Em relação ao processo de sistematização do ensino da capoeira, desenvolvido por Mestre Bimba, o maior destaque ficou por conta do seu método, que tinha como base o curso de Capoeira Regional.

O curso de Capoeira Regional compõe-se de quatorze lições, que se baseiam no aprendizado do gingado, *‘parte mais importante da capoeira, ponto de partida de todas as aquisições futuras’* (encarte do disco Curso de Capoeira Regional: p.1) e de algumas seqüências básicas (até hoje tal método, com algumas variações é utilizado nas academias). Nas décimas e décima-primeira lições é introduzida a *cintura desprezada*, isto é os balões ou *golpes ligados*, que possibilitam ao capoeirista livrar-se de eventuais situações de agarramento durante o jogo (REIS, 1997, p.135-6).

Vieira (1995) analisa em por menores o advento da Capoeira Regional e seu método de ensino, que considera ser a maior inovação realizada por Mestre Bimba. O autor entende que Mestre Bimba fora influenciado pelo pensamento em vigor no Estado Novo, especialmente pelos princípios militaristas presentes na sociedade civil brasileira. Basicamente, este pensamento, que no entender do autor, repito, teve reflexo na Capoeira Regional, estava assentado em princípios de obediência, disciplina, organização e respeito à ordem (Ibid. p.158).

Para esse autor, tais pressupostos teriam se refletido na Capoeira Regional, através do conjunto metódico empregado por Mestre Bimba. Isto envolvia: rituais de passagem de níveis hierárquicos, notadamente as formaturas; a rigorosa disciplina, que vigorava na academia do Mestre; e normas éticas



expressas na academia, sob a forma de um regulamento, visando à formação do capoeirista como atleta.

- 1) Deixe de fumar. É proibido fumar durante os treinos;
- 2) Deixe de beber. O uso do álcool prejudica o metabolismo muscular;
- 3) Evite demonstrar aos seus amigos de fora da “roda” de capoeira os seus progressos. Lembre-se de que a surpresa é a melhor aliada numa luta;
- 4) Evite conversa durante o treino. Você está pagando o tempo que passa na academia; e observando os outros lutadores, aprenderá mais;
- 5) Procure gingar sempre;
- 6) Pratique diariamente os exercícios fundamentais;
- 7) Não tenha medo de se aproximar do oponente. Quanto mais próximo se mantiver, melhor aprenderá;
- 8) Conserve o corpo relaxado;
- 9) É melhor apanhar na ‘roda’ que na ‘rua’ (cf. REGO, 1968; VIERA, 1995).

A criação da Capoeira Regional, por Mestre Bimba, teve, entre outras conseqüências, o emprego de uma visão e uma prática de musicalidade. A não utilização do atabaque, por exemplo, foi uma das diferenciações feitas por ele em relação à ,até então, capoeira tradicional, chamada, também, de Angola.

Reis (1997, p. 133, nota de número 13) faz o seguinte comentário em relação à ausência do atabaque na Capoeira Regional:

Conta-se que Mestre Bimba, durante as décadas de 30 e 40, teria retirado o atabaque das rodas para tentar desvincular a capoeira do candomblé. Tal atitude do mestre é exemplar no que respeita à ambigüidade de sua conduta, à qual já me referi antes, podendo ser interpretada como uma estratégia para evitar a repressão, sem significar uma desqualificação desse culto afro-brasileiro do qual, inclusive, Bimba participava como *ogã* (cargo masculino responsável pelos atabaques) num terreiro de candomblé Angola pertencente a uma de suas mulheres, que era mãe-de-santo. Em seu disco, gravado na década de 60, o atabaque faz parte da orquestra musical da capoeira, lado a lado com berimbau e o pandeiro, e o coro traz vozes femininas diversas, resultando num timbre de qualidade vocal comparável aos responsórios do candomblé e de outras manifestações culturais negras.

O atabaque aparece na literatura como instrumento musical com designação de tambor oblongo, isto é, com couro em apenas um dos lados do cilindro que forma sua estrutura. A palavra *tablak*, base da origem de sua nomenclatura, é de origem persa, comum na Ásia e na África. A possibilidade mais evidente é que o atabaque tenha sido introduzido no Brasil pelos negros (cf. ALVARENGA, 1950, p.303).

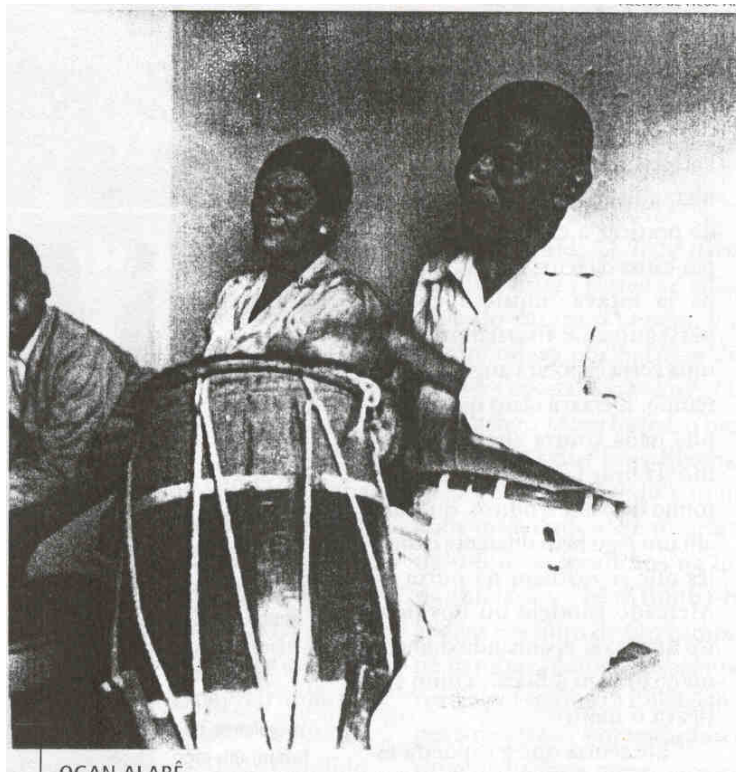


Figura 1 Mestre Bimba tocando atabaque (UCSAL, 2003).

Em relação ainda ao aspecto musical presente na Capoeira Regional, Mestre Bimba organizou toques de berimbau e estabeleceu, através deles, uma hierarquia entre alunos formados e não formados, como veremos.

Em seu projeto didático, Mestre Bimba empreende também a sistematização dos *toques* de berimbau (considerado como o principal instrumento musical da capoeira), criando uma metodologia para seu ensino. Em seu disco *Curso de Capoeira Regional* o Mestre, exímio tocador de berimbau, gravou em um dos lados os sete *toques* da *Regional*: *São Bento Grande*, *Cavalaria*, *Benguela*, *Santa Maria*, *lúna*, *Idalina* e *Amazonas* (REIS, 1997, p.137).

Mestre Bimba gozou de prestígio não só pela criação da Regional e por ser conhecido e reconhecido como grande lutador, mas também por ser considerado bom tocador de berimbau (cf. UCSAL, 2003; REGO 1968).



Figura 2 Mestre Bimba ao berimbau, no filme Vadiação (ABREU, 2003).

Como demonstrarei adiante, quando for trabalhar com as entrevistas que realizei em Salvador, em 2005, a idéia de que Mestre Bimba foi um grande tocador berimbau, também, serve de argumento para justificar o fato de ele usar, na maioria das vezes pelo menos, apenas um berimbau para animar a roda, na Capoeira Regional. Ou seja, a idéia aí é de que um bom tocador de berimbau consegue preencher o espaço sonoro de uma roda de capoeira, dando conta do vazio deixado pela falta de outros berimbaus<sup>66</sup>.

Mestre Bimba expressou uma opinião contundente sobre o processo de confecção do berimbau, realizado por outros capoeiristas, reivindicando para si a capacidade de obter uma autenticidade no seu feitio. Isso pode ser visto no comentário em que o Mestre nos fala o seguinte:

Vou explicar pra vocês os berimbau verdadeiro: madeira tirada do mato, com quinze dia, depois de seca, a madeira chamada biriba; entonce, se bota um pedaço de coro; metesse o arame e depois passa uma pinça de verniz; é a única coisa. **Não é como os berimbau dos angola**, que eles tira a madeira verde, pinta e vende aos turista, por um bom berimbau. No entanto, **o berimbau autêntico, verdadeiro são esses, são esses que eu faço** (Mestre BIMBA, 1, grifos meus).

<sup>66</sup> Na maioria das rodas da Capoeira Angola, são usados três berimbaus, ao invés de um, como é comum na Capoeira Regional.

No mesmo documentário, Mestre Bimba faz um registro do toque de *Santa Maria*, o qual ficaria conhecido como uma das marcas da Capoeira Regional. Antes da execução do toque no documentário, ele diz: “Vou apresentar agora o hino da capoeira, tocado pelo Mestre Bimba”<sup>67</sup> – esse toque pode ser ouvido no CD em anexo, na faixa 3.

No entanto, maior importância ainda foi atribuída pelo mestre ao toque de berimbau chamado de lúna. Analisando a trajetória de Mestre Bimba, Vieira (1995, p.160, grifos meus) informa que: “*Este toque* [de lúna], segundo a maioria dos antigos capoeiristas entrevistados [pelo autor], *foi criado por Mestre Bimba.*”

Talvez, o autor não tenha atentado para o fato que na obra de Rego (1968), amplamente citada por ele, é constatado que o toque de lúna é incluído entre os toques gerais da capoeira. Ou seja, além de receber destaque na Capoeira Regional, também era executado na Capoeira Angola.

Textualmente, Rego (1968, p.59) fala o seguinte sobre os toques de berimbau: “Há no acompanhamento musical toques que se poderia chamar de gerais, porque são comuns a todos os capoeiras, os quais são executados ao lado de outros que são particulares de determinada academia ou mestre de capoeira.”

O autor cita uma relação de toques de capoeiristas em atividade na Bahia<sup>68</sup>, à época da elaboração da sua publicação (1968). Considerando a pertinência deste detalhamento para as minhas discussões, listo os toques utilizados pelos Mestres privilegiados no corpo de análise deste trabalho, conforme REGO (Ibid.p.59-61, grifos meus):

---

<sup>67</sup> Ouvir faixa número 03 do anexo em CD.

<sup>68</sup> Shaffer (1977, p.41) reproduziu esta lista elaborada por Rego (1968). No entanto, Shaffer teve a oportunidade de conferir a lista de toques, junto a alguns dos mestres, que foram informantes de Rego. Penso que a citação tem valor explicativo sobre o que pode ter ocorrido:

A lista acima citada foi o resultado de informações dadas a Rego [1968] pelos mestres. Durante nossa pesquisa [1977] e ao gravar os toques, vários dos mestres não podiam tocar aqueles que tinham dito a Rego fazerem parte de seu repertório. Um, com mais dificuldade do que outros, finalmente perguntou onde tínhamos achado nossa lista de toques. Damos a fonte, e ele, ao lembrar que fora ele que dera a informação, disse que sabia todos, mas que tinha esquecido. Possivelmente foi verdade, porque não tinha agido ativamente por vários anos. Uns mestres dizem que as listas dadas pelos outros são exageradas e que eles não tocam todos os toques nomeados. Um mestre tocou o toque ‘Jogo de Dentro’ para nós. Em outro ano, quando falamos com ele para esclarecer que ‘Jogo de Dentro’ não é um toque. Ainda outro problema é que, muitas vezes, o mesmo toque recebe nomes diferentes, ou toques com o mesmo nome são tocados de maneira completamente diversa.

Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado)

São Bento Grande

Benguela

Cavalaria

Santa Maria

*lúna*

Idalina

Amazonas

Mestre Canjiquinha (Washington Bruno da Silva)

Angola

Angolinha

São Bento Grande

São Bento Pequeno

Santa Maria

Ave Maria

Samango

Cavalaria

Amazonas

Angola em gêge

São Bento Grande em gêge

Muzenza

Jôgo de Dentro

Aviso

Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha)

São Bento Grande

São Bento Pequeno

Angola

Santa Maria

Cavalaria

Amazonas

*lúna*

Mestre Waldemar (Waldemar da Paixão)

São Bento Grande

São Bento Pequeno

Benguela

Ave Maria

Santa Maria

Cavalaria

Samongo

Angolinha

Gêge

Estandarte

*lúna*

Rego observa que há uma maior constância na utilização de alguns toques, como Angola, São Bento Grande, São Bento Pequeno, *lúna* etc.

Quando estive em Salvador, no período já referido, além de duas entrevistas com discípulos de Mestre Bimba – Mestre Cafuné e seu próprio filho,

Mestre Nenel, ambos da Fundação Mestre Bimba – deparei-me com uma importante publicação, que trata especificamente da ave e do toque de lúna, na capoeira.

O trabalho de Bonates (1999) intitulado *lúna Mandigueira: a ave símbolo da capoeira* é bastante elucidativo desta discussão. Uma das perguntas centrais que o autor apresenta é se o toque de berimbau lúna seria uma invenção de Mestre Bimba ou se já existia na Capoeira Angola tradicional (Ibid., p.51). Penso ser válido registrar que, no contexto da Capoeira Angola, Mestre Pastinha se referiu à: “Yuna – toque especial para o ‘jôgo de baixo’” (MESTRE PASTINHA, 1964, p.40).

Bonates levanta uma série de hipóteses a esse respeito, sendo que a mais plausível, por reconhecer os limites de qualquer explicação, me parece ser esta:

Se Mestre Bimba inventou o toque de lúna no berimbau influenciado pelo toque de lúna da viola ou se trasladou da Capoeira Angola para a Regional, não temos bases sólidas para afirmar. Sabemos que o andamento melódico do toque no berimbau não corresponde ao da viola. Se o tiver inventado, é de se notar que influenciou os angoleiros, se não o inventou, ele o reviveu, conservou, resignificou e deu destaque ao toque (Ibid. p.52).

Certo é que o toque de lúna é um divisor de águas entre os capoeiristas, na Capoeira Regional. Ou seja, o toque estabelece a hierarquia entre alunos formados, que podem participar, e não formados, que não podem participar do jogo de lúna. É um toque de berimbau considerado clássico, executado com o acompanhamento de dois pandeiros e palmas, em andamento moderado, em que só jogam alunos formados, daí o seu aspecto hierárquico.

Nele, uma dupla de jogadores, formados, a cada vez deve, obrigatoriamente, jogar, executando seqüências de balões cinturados – como disse antes, consistem em movimentos de projeções, sendo que o capoeirista projetado deve sempre cair em pé, demonstrando domínio técnico. Ao final de cada jogo, **em reconhecimento aos formados**, a assistência deve bater palmas (cf. BONATES, 1999; VIEIRA, 1995; FALCÃO 2004).

Todavia, é pertinente o comentário de VIEIRA (1995, p.160) de que: “(...) o jogo de lúna cumpria a função simbólica de reafirmar constantemente a separação dos dois universos, o dos ‘calouros’ e o dos ‘formados’. O desrespeito à distinção imposta pela separação destes dois universos era considerado uma

transgressão. E, como tal, dentro da concepção de disciplina que vigorava na academia de Mestre Bimba, deveria ser punida com uma multa”.

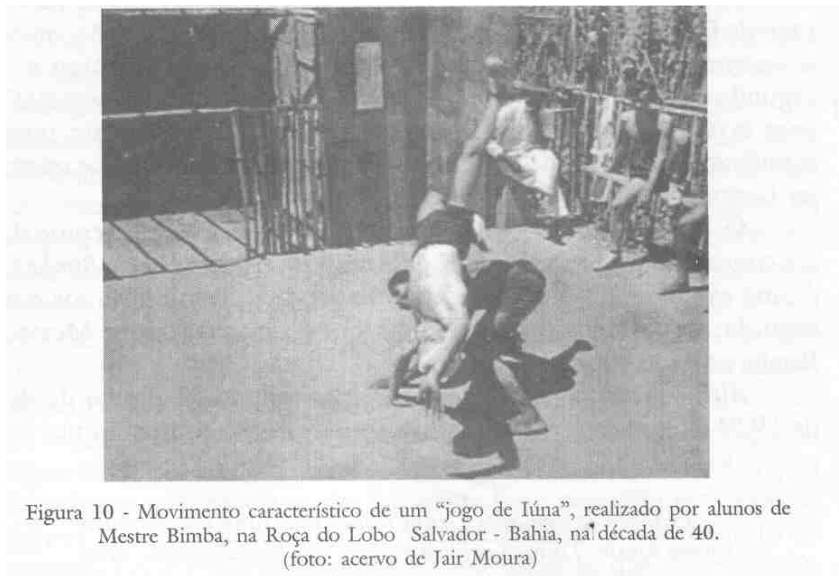


Figura 3 Jogo de Iúna na Roça do Lobo, em Salvador (BONATES, 1999).

Nesse aspecto, o autor se aproxima ao meu pensamento de que a capoeira é organizada, em grande parte, em torno de hierarquias, que atribuem posições diferentes aos seus agentes – no caso, diferenciando e separando, hierarquicamente, alunos formados de não formados. No entanto, Vieira (1995) não explicita o fato de a capoeira poder ser vista, de per si, com um universo hierárquico, que cria e recria seus rituais, sem isso significar apenas uma reprodução daquilo que ocorre na sociedade com um todo; mas a constituição de um universo com regras e normas de condutas específicas.

Complexificando mais esta questão, esses rituais e hierarquias podem, também, ser re-significados por seus agentes, empregando conotações bastante diferentes. Por exemplo, nas rodas que presenciei na Fundação Mestre Bimba, em 2005, as multas atribuídas aos capoeiristas que não batiam palmas eram motivo de riso e brincadeiras entre os seus participantes.

Entre as décadas de 1940 e 1970, Mestre Bimba realizou uma série de apresentações de capoeira, em vários Estados, tendo palcos locais como clubes, universidades, ginásios esportivos, instituições governamentais, além de outros. A mais famosa de todas elas seria realizada em 1953, quando Mestre Bimba foi ao

Rio de Janeiro, tendo sido recebido pelo então presidente Getúlio Vargas no Palácio do Catete, o qual exaltou a capoeira como a “nossa luta nacional” (cf. REIS, 1997; VIEIRA, 1995). Essa exaltação de Vargas era típica de uma visão nacionalista e de busca de integração do país e, por isso mesmo, implicava a valorização “das coisas” do povo.

Em 1973, Mestre Bimba, após grande esforço para promoção da capoeira a partir da Bahia, mudou-se para Goiânia ‘por necessidade financeira’. No dia 05 de fevereiro de 1974, Mestre Bimba veio a falecer no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Goiânia, acometido por um derrame cerebral, horas depois da realização de uma apresentação no Clube dos Funcionários Públicos de Goiás.

Até hoje, Mestre Bimba é lembrado e homenageado nas rodas de capoeira. Sua presença se faz sentir, através de seus ensinamentos, das lembranças de seus discípulos e daqueles(as) que seguem suas idéias. Mestre Bimba é cantado e lembrado, nas músicas de capoeira. É interessante observarmos que, no imaginário da capoeira, reproduzido pelas cantigas, Mestre Bimba é homenageado lado a lado com Mestre Pastinha<sup>69</sup>. Na opinião de Vieira (1995, p.141-2), Mestre Bimba teria sido um crítico da capoeira tradicional. Daí o inusitado de fazer par com Mestre Pastinha na homenagem prestada por esta cantiga:

Mestre Bimba foi embora  
Para nunca mais voltar  
Disse adeus à capoeira  
E foi pro céu descansar  
Pastinha está com ele  
Disso eu não sabia  
Os dois mestres juntos  
Velam a Virgem Maria  
Ao falar em seu nome  
Por favor tire o chapéu  
Mestre Bimba e Pastinha  
Estão jogando lá no céu

Vimos, então, parte da trajetória de Mestre Bimba, o criador da Regional, o homem que costumava formar sua bateria com apenas um berimbau. Para

---

<sup>69</sup> Mestre Pastinha é tido como o maior divulgador da Capoeira Angola. Por isso, o estranhamento de aparecer lado-a-lado com Mestre Bimba, criador da Capoeira Regional, e tido como seu adversário.



terminar este jogo: “bora lá, pessoal, acompanhá o Mestre num samba de roda”

Lê, lê, ô, Lê, lê, ô,  
A turma do Bimba chegou  
Lê, lê, ô, Lê, lê, ô (coro)  
A turma do Bimba chegou (...) <sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Ouvir faixa de número 04 do anexo em CD.

### 2.2.2 Mestre Canjiquinha: “a alegria da capoeira” (1925 - 1994)

*Eu sou Canjiquinha menino danado e abusado.  
A alegria da capoeira.  
(Mestre Canjiquinha)*

Vou convidar, agora, para jogar com a gente outro capoeirista da Bahia. Faço a apresentação dele, através de uma fala que fez no disco que gravou junto com Mestre Waldemar da Paixão:

O meu nome é Washington Bruno da Silva,  
Como vocês queiram chamar  
Ou Canjiquinha,  
Ou Mestre Canjiquinha  
Eu nasci em 1925, 25 de setembro  
No Maciel de Baixo, número 6  
Bem no centro de Salvador  
Agora, já fui jogador de futebol  
Jogava no Ipiranga  
Depois que eu casei, eu deixei  
Eu aprendi capoeira em 1935  
O Meu mestre foi o finado Aberrê  
Se eu sei alguma coisa, a ele eu agradeço  
Eu tenho um conjunto folclórico chamado Aberrê,  
Chamado conjunto Aberrê  
Foi uma homenagem que eu prestei ao meu mestre  
Agora, quem me ensinou a tocar berimbau  
Foi o Mestre Zeca, lá do Uruguai  
A esses dois homens eu devo muita coisa  
Sem eles eu não era ninguém  
E, tenho vários amigos  
Tenho Suassuna  
Tenho Itapoã  
Tenho Ezequiel  
Tenho alunos, catedráticos  
Assim como José, apelidado por madame?  
Tenho Geni  
E outros e outros, que eu não quero citar o nome  
Para não ter ciúme  
Então, eu vou chegar lá com a primeira música:

Yêêêêêê  
O macaco e o leão  
O macaco e o leão  
Fizeram combinação  
O macaco na levada  
O leão passou-lhe a mão  
Mariposa não me prenda  
Dentro do teu coração  
Você tem dente de ouro

*Foi eu que mandei botar  
 Vou te rogar uma praga  
 Mas pra esses dentes se quebrá  
 Yê, aquinderê  
 Yê, aquinderê, câmara  
 Yê, mas viva o coro  
 Yê, mas viva o coro, câmara  
 Viva a Bahia  
 Yê, viva a Bahia, câmara (...)*<sup>71</sup>

A gratidão ao(s) Mestre(s) com quem se aprende parece ser um traço comum entre os capoeiristas. Na fala acima, vimos a gratidão de Mestre Canjiquinha ao Mestre Aberrê e ao Mestre Zeca, que lhe ensinaram a jogar capoeira e a tocar berimbau, respectivamente.

Washington Bruno da Silva, o Mestre Canjiquinha, como ele próprio disse acima, nasceu em 1925, em Salvador. O lugar era “Maciel de Baixo, nas imediações do Pelourinho. Patrimônio da Humanidade. Centro Histórico da Cidade do Salvador. Nasci no Maciel de Baixo, nº 6 em 1925, sim. Fui batizado na Igreja da Sé, sim” (MESTRE CANJIQUINHA, p. 50)<sup>72</sup>.

A respeito do seu apelido, explica que foi posto por um seu amigo de nome Dalton Barros, em 1938, devido ao samba-batuque de Roberto Martins, *Canjiquinha Quente*, cantado por Cármen Miranda com o Conjunto Regional de Benedito Lacerda, gravado pela Odeon, em 1937, sob a indicação 11.494 – 5.573, o qual era a única coisa que sabia cantar e o fazia constantemente, por isso seu amigo tomou a iniciativa do apelido (REGO, 1968, p.275).

Mestre Canjiquinha era filho de um alfaiate, chamado José Bruno da Silva, e de uma costureira, chamada Amália Maria da Conceição. O Mestre Canjiquinha – conforme suas entrevistas reunidas em livro aqui citado – falava muito na sua mãe: “A minha mãe teve uma vida um pouco aperriada. Um pouco sacrificada. Meu pai desprezou a minha mãe. Ela era costureira e passou a ser lavadeira” (MESTRE CANJIQUINHA, s.d., p.43). Com a separação de seus pais, Mestre Canjiquinha mudou-se, juntamente com sua mãe, para um lugar chamado Girassol e, depois, para Matatu Grande, onde Mestre Pastinha teve uma academia de capoeira.

Ele começou a aprender capoeira em 1935, com o Mestre Aberrê. Contou

<sup>71</sup> Ouvir faixa de número 05 do anexo em CD.

<sup>72</sup> Sempre que eu citar as palavras de Mestre Canjiquinha será a partir de um conjunto de depoimentos seus, coletados, organizados e publicados na forma de livro, sob a coordenação de Moreira (s.d.).

que aos domingos, no Matatu Pequeno, em Brotas, na Baixa do Tubo, no banheiro de Otaviano, acontecia uma capoeira. Numa ocasião dessas, ele nos conta: “Lá encontrei homens na frente do banheiro. Tinha uma quitanda. Eles ficavam ali, bebendo cachaça (era do interesse do dono do banheiro) e treinando” (Ibid. p.9).

Podemos ver que o local de iniciação de Mestre Canjiquinha foi um tanto inusitado, se observarmos apenas um dos elementos, que constituía o cenário: o banheiro. No entanto, quando observamos que fazia parte deste contexto uma cantina, o motivo pela escolha do local começa a ficar mais claro. Pois, é sabido que, pelo menos na Bahia, os capoeiristas sempre tiveram – e assim é até hoje, como pude comprovar – os bares e locais para beber como seus preferidos<sup>73</sup>.

Foi numa ocasião dessas, quando o futuro Mestre Canjiquinha encontrou com aquele que seria seu Mestre de capoeira: “Eu era menino e ficava (...) Eles ficavam ali. E eu (...) Então todo domingo. Quando foi um cidadão chamado Antônio Raimundo [apelidado de] Aberrê” (Ibid.).

Daí o Mestre Canjiquinha contou que:

“Então eu ficava só olhando  
 Aí ele disse assim  
 - Ô meu filho venha cá. Você quer aprender?  
 Eu disse:  
 - Quero  
 Ele mandou me abaixar  
 Quando me abaixei aí eu vi o pé  
 Eu pulei  
 Aí ele disse  
 - Ô meu filho a partir de hoje eu vou lhe treinar” (Ibid. p.10).

Podemos notar que a forma de ensino e aprendizagem neste relato é bastante espontânea, baseada num método prático, em que o mestre dá a ordem de comando para o discípulo se abaixar e desfere um golpe.

A gratidão de Mestre Canjiquinha por seu aprendizado se estendeu a Mestre Aberrê e Mestre Zeca, mas foi além deles dois. Ele disse que:

Então, eu ia olhando os capoeiras. Eu jogava perguntava ao finado GERALDO CHAPELEIRO. Eu perguntava as coisas e ele me explicava. Ele via meu interesse, me explicava. E gente mais me ensinou. A tocar berimbau foi Zeca do

---

<sup>73</sup> O pesquisador Frede Abreu (2003) fala brevemente sobre a relação dos capoeiristas com os bares.

Uruguai. Eu todo domingo levava charuto prá ele. Então ele me ensinava a tocar berimbau. ZECA DO URUGUAI ERA ESCURO. BICHEIRO. E TINHA O BIGODE GRANDE (Ibid. p.11, grifos no original).

Tal característica, certamente, causaria estranheza nos dias de hoje, em que os capoeiristas aprendem através da sua vinculação exclusiva, na maioria das vezes, a um grupo e/ou mestre de capoeira. Penso que sejam oportunos dois breves destaques, como: o fato de o Geraldo Chapeleiro usar como motivação para ensinar o próprio interesse do aluno; e, outro aspecto que me chamou atenção, a forma de pagamento que o futuro Mestre Canjiquinha fazia a Zeca do Uruguai, um charuto; pois isso demonstra que, apesar de o pagamento ser feito com, digamos, em bem material, não é só o dinheiro que media os vínculos estabelecidos entre mestres e discípulos nas relações educativas na capoeira.

No relato feito por Mestre Canjiquinha a seguir, podemos perceber uma maior riqueza de detalhes, presentes no seu processo de aprendizagem da capoeira: “Eu não aprendi capoeira entrando logo na roda. Ele me explicava, me botava de lado assim, ficava me explicando as coisas. Ele mandava eu chegar onze horas. Eu chegava nove horas. Tomava aula uma vez por semana. Só aos domingos. Aí eu ia, varria o chão. Às vezes ficava eu e ele sozinhos (Ibid. p.27)”.

E ele concluiu o relato sobre seu mestre de maneira emocionada, fazendo uma definição do que é ser mestre e reconhecendo, mais uma vez, Mestre Aberrê pelo que o mesmo lhe possibilitou através da capoeira: “Ele via meu interesse: PORQUE O MESTRE É AQUELE ALUNO QUE QUER APRENDER. Era eu e Ogum Botino. (...) Antonio Raimundo Aberrê significou muito prá mim. Quando eu falo dele eu choro. Porque se hoje estou aqui, perante a vocês, agradeço a ele. Sem ele eu era nada neste mundo” (Ibid., grifos no original). E completou dizendo que:

Se hoje em dia sou  
conhecido no mundo todo  
agradeço a esses homens por  
que como funcionário só sou  
conhecido na repartição  
e como Canjiquinha  
o mundo todo me conhece (Ibid. p.11).

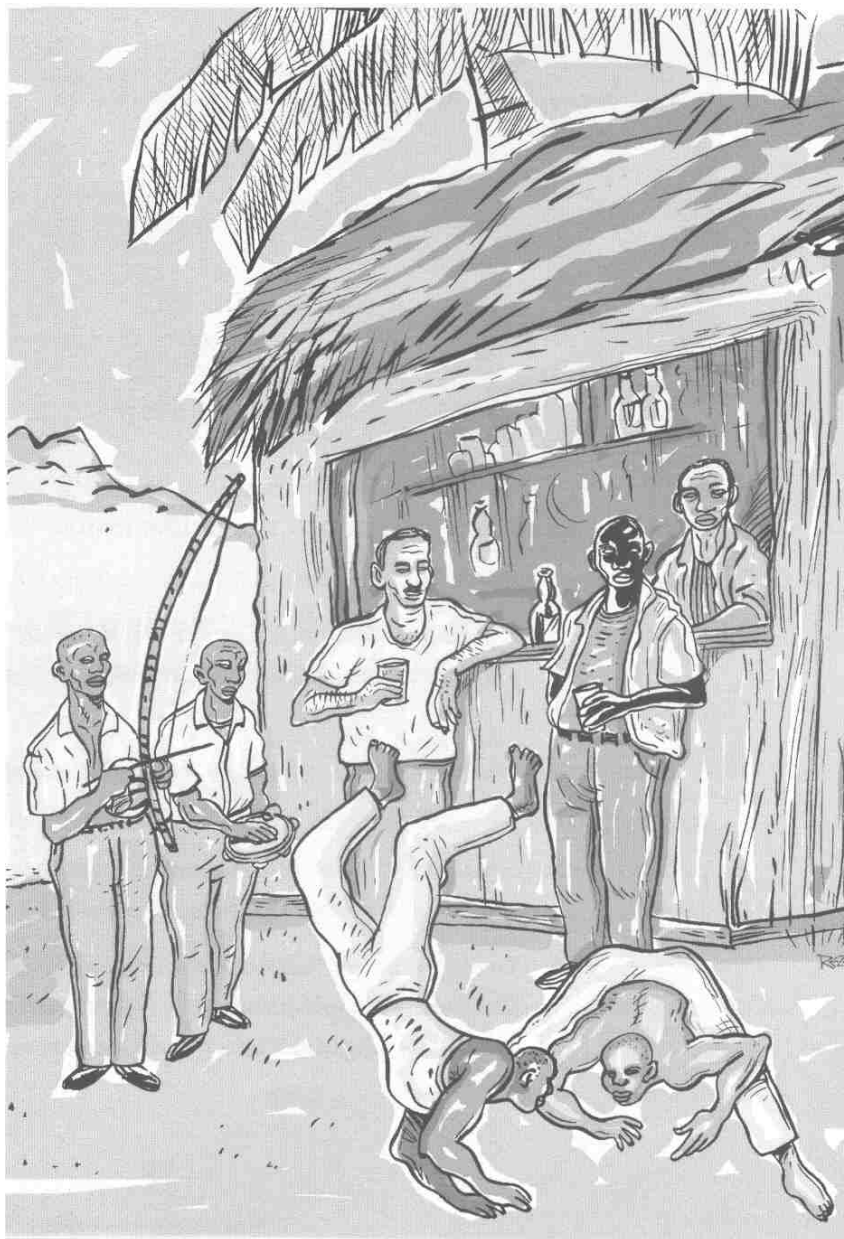


Figura 4 Capoeiras vadiando na frente de um bar (ABREU, 2003).

Durante sua vida, Mestre Canjiquinha, exerceu varias atividades, inicialmente com a preocupação de ajudar sua mãe, tais como sapateiro, carregador de marmitta e de cargas na feira. Isso foi antes de se tornar funcionário público, conforme relatou:

Eu tinha doze anos  
tudo isso [consertar sapatos, carregar marmitta, tirar carga na feira] até os  
doze anos

mais já sabia capoeira  
 - então um dia um cidadão chamado Marcelino,  
 Deus te bote em bom lugar,  
 via meu sofrimento de ajudar minha mãe  
 porque eu era bom filho  
 ele Marcelino disse  
 - venha cá Canjiquinha, venha aqui comigo  
 aí desceu comigo no Matatú  
 chegou na Engenharia falou com um cidadão  
 o menino não tem pai, ajuda a mãe dele  
 vamos botar ele prá trabalhar na Prefeitura  
 aí me deu um carro de mão e uma pá  
 eu enchia o carro mas, não tinha força prá carregar  
 isso foi em 42 (Ibid. p. 46).

O trabalho de funcionário público foi um ponto importante na trajetória de Mestre Canjiquinha. Esta atividade possibilitava a ele contatos importantes para a realização de *shows* folclóricos em espaços voltados ao turismo, na cidade de Salvador<sup>74</sup>.

Então um dia veio um diretor chamado Milton disse:  
 - Ramalho quem é esse menino?  
 - não, não é menino não, ele é um homem.  
 - todo amarelo assim franzino  
 - não mas é um homem  
 - mas não pode  
 aí dr. Ramalho chamou ele no canto contou a situação  
 ele aí deixou eu continuar trabalhando na prefeitura (Ibid. p.46).

É oportuna a observação que Mestre Canjiquinha fez sobre a compreensão de que “não dá para viver só de capoeira”, comentando que: “O mestre Bimba era marceneiro. Ele largou a profissão para viver de capoeira. Agora ele ganhou muito dinheiro, que ele fez casas no nordeste. Waldemar era trapicheiro. Não vivia de capoeira. Ele só fazia no dia de domingo, feriados. Caiçara<sup>75</sup> sempre foi

<sup>74</sup> O próprio Mestre Canjiquinha deu a explicação para isto: “Foi mais fácil eu ficar conhecido porque é o seguinte: um colega ajuda outro. Eu ajudava minhas colegas e elas me ajudavam. Então, tinha Gildete (que está aí viva), me chama de pai; Irací Muniz. Então, esse pessoal trabalhava na recepção do Departamento de turismo, onde eu apresentava e era funcionário. Elas viam meu trabalho como eu fazia. Então, quando o turista chegava elas diziam: - Olha! em tal lugar assim, assim tem capoeira. Tem o mestre Bimba, mestre Pastinha... elas diziam: O melhor é o mestre Canjiquinha. Não é porque ele é funcionário daqui não. Se você for lá amanhã e não gostar, ele devolve o dinheiro. Então o turista ia ver. Quando chegava lá, ele via coisas que até Deus dúvida. Os jornalistas também ajudaram muito” (MESTRE CANJIQUINHA, p.68).

<sup>75</sup> Mestre Caiçara, Antonio Conceição Morais, foi um capoeirista que viveu na Bahia. Nasceu em 1930 e faleceu em 28 de agosto de 1997. Começou a aprender capoeira com Mestre Aberrê, aos quatorze anos de idade. Era considerado bom cantador de capoeira e durante muito tempo apresentou um *show* no Centro de Folclore, em Salvador (c.f. SHAFFER, 1977, p.38).

funcionário. Eu nunca vivi de capoeira. Quem vive de capoeira, com todo respeito, são esses de hoje. Você não tinha espaço” (Ibid. p.61).

Isso revela uma face controversa da capoeira, qual seja a tensão entre a vontade de os capoeiristas se dedicarem a sua arte e a necessidade de promover sua sobrevivência material. O que nem sempre é possível com o trabalho exclusivo com a capoeira, sujeito a altos e baixos. Aparece, portanto, como aspecto subjacente à análise da história dos mestres estudados o fato de a capoeira vir configurando e acentuando, neste momento, relações comerciais como, por exemplo, no que concerne a apresentações pagas, cobranças de mensalidades para seu ensino e venda de instrumentos musicais, como será visto a seguir, na análise da trajetória de Mestre Waldemar da Paixão etc.

Em contrapartida, o Mestre Canjiquinha deu sinais de compreender o que significava fazer parte de um meio estratificado, em que os indivíduos ocupam posições de maior ou menor destaque, ou mesmo, de poder em relação uns aos outros:

Com sinceridade eu nunca tive rixa com nenhum capoeirista. Só com o meu amigo Caiçara de vez em quando. Eu sempre me dei bem com o mestre Pastinha, com o mestre Bimba, com Valdemar, com Cobrinha Verde. **Eu sempre me dei bem, porque eu tinha que ser inteligente. Porque era eu quem precisava deles. Porque eles eram mais velhos. Então, eu não ia brigar com esses homens** (Ibid., p.42, grifos meus).

Isso revela uma habilidade, por parte de Mestre Canjiquinha, para lidar com o fato de precisar e de reconhecer as posições ocupadas por outros capoeiristas, no caso “os mais velhos”. Apesar deste jogo malandro, este mestre foi um dos capoeiristas que mais obteve destaque e reconhecimento no campo da capoeira através da música, do seu carisma e de algumas inovações que fez. Ele ficou conhecido como responsável pela introdução de práticas culturais como: samba de roda, maculelê e puxada de rede na capoeira.

Ele aprendeu samba de roda com sua mãe e sua tia, que sempre participavam da dança (cf. SHAFER, 1977). Esta informação toca numa questão de meu interesse neste trabalho, que é saber como os educadores de capoeira desenvolvem seus saberes, principalmente, os relacionados com as musicalidades.

A presença da música no cotidiano das pessoas, através dos momentos de



lazer, por exemplo, é uma importante fonte de aprendizagens. Essa dimensão da aprendizagem musical foi destacada por Mestre Canjiquinha (p.63), ao contar que: “Naquela época, pobre não podia pagar uma orquestra. Nem um tocador de violão de saxofone nem pistão. O pobre comemorava seu aniversário era: com samba de roda. Minha mãe e minha tia festejavam Santo Antônio. Depois que rezavam costumavam fazer: samba de roda. Então aprendi com elas samba de roda.”

Este espaço de aprendizagem foi ampliado para Mestre Canjiquinha, através do seu contato com o candomblé. Isso contribui para a elaboração do seu amplo repertório de cantigas, como ele disse: “A minha irmã Lili que é viva, e a minha tia Clonildes que é morta: eram de candomblé. É claro que ali dentro eu aprendi tudo. Mas nunca fui nos fundamentos. Aprendia as cantigas” (Ibid.). A cantiga abaixo revela traços dessas múltiplas influências:

Manda lá lelô  
Caju ê  
Manda loiá  
Caju ê  
Ê cum caju ê  
Ê cum caju ê<sup>76</sup>

Para voltarmos ao samba de roda, vimos que o mesmo consiste numa dança, realizada em círculo. Seu acompanhamento é feito por cantigas, na forma de pergunta e resposta, em que um solista canta e é acompanhado pelo coro, formado pelos e pelas integrantes da “brincadeira”. O acompanhamento musical também é formado por instrumentos como: o conjunto de três atabaques rum, rumpi e lê, além de outros como agogô.

“É a dança espontânea mais característica da Bahia. Dança de chão batido e céu aberto, o **samba de roda** é um gênero musical-coreográfico, associado à dança da umbigada<sup>77</sup>, no qual um elemento entra para o meio da roda, formada

<sup>76</sup> Ouvir faixa número 06 do anexo em CD.

<sup>77</sup> Biancardi (Ibid., grifos da autora) fala sobre a umbigada citando DIÓNGNES, dizendo que ela “(...) pode ser **efetiva ou simulada**. Parece que, enquanto dança de escravos, a **umbigada efetiva** era regra, mas aos difundir-se por outros grupos, sociais ou étnicos, essa **umbigada**, que constituía o traço mais característico da dança, foi sendo aos poucos substituída.” Apesar deste comentário, quando estive em Salvador, em várias festas de largo, como Lavagem do Bonfim e a Festa de Yemanjá, no Rio Vermelho, pude assistir vários sambas de roda. Neles todos havia a realização da umbigada (no entanto, não tenho elementos suficientes para definir se a umbigada que se executa hoje pode ser definida como simulada).

pelos dançadores, executa vários passos e vai dar uma umbigada na pessoa que escolher para substituí-lo” (BIANCARDI, 2004, p.276, grifos da autora).

Mestre Canjiquinha aprendeu também a puxada de rede, quando menino, como ele disse: “no tempo”.<sup>78</sup> “A puxada de rede eu aprendi no tempo. Eu saía do Matatu e ia prá Boca do Rio, onde é o Jardim de Alá. Ali chamava o Chega Nego. Eu ia com o finado Péricles. Ele ia montado no cavalo, eu na garupa. Lá eu via os caras cantando. Eu aprendi, puxando a rede original” (Ibid. p.51).

A puxada de rede consiste, basicamente, em uma encenação, hoje, bastante comum nos batizados e apresentações de capoeira. Representa o arrastão feito pelos pescadores, que são movidos por cânticos e pela batida de atabaques, durante a pesca do peixe xaréu – peixe comum nas costas do nordeste brasileiro (cf. FALCÃO, 2005, p.1).

Falcão (Ibid. p.2) ressalta que o bailado da puxada de rede segue ao som de atabaques e das cantigas, no ir e vir da rede, ao mesmo tempo que fazem menção aos Deuses do passado e trazem alívio para o cansaço do trabalho, como esta:

*Quando eu venho de Aruanda  
Eu venho só  
O coro responde:  
Eu venho só  
Quando eu venho de Aruanda  
Eu venho só  
Eu lá deixei pai  
Eu lá deixei avó*

O maculelê, por sua vez, Mestre Canjiquinha aprendeu em 1954<sup>79</sup>. Nesta ocasião, Popó de Santo Amaro realizou uma apresentação de maculelê, na Praça da Sé, na região do Centro Histórico de Salvador. Mestre Canjiquinha aprendeu o

<sup>78</sup> Shaffer (1977, p.38) faz a afirmação de que quem teria ensinado a puxada de rede ao Mestre Canjiquinha foi um soldado, chamado Pelé, o que não coincide com a informação dada pelo próprio mestre acima. O autor citado coloca que: “[Mestre Canjiquinha] Aprendeu ‘a rede’ (puxada de rede ou xaréu), quando menino. Era um homem chamado de Pele, que era solqueira, mas que, nas horas vagas, vendia peixe. Canjiquinha era sempre levado por ele, no seu burro, até o lugar ‘Carimbambo Chega Nega’, na praia, onde participava da puxada da rede e aprendeu todas as cantigas associadas a esse trabalho”. A pergunta que fica é se Shaffer se refere ao mesmo Péricles citado por Mestre Canjiquinha e, sendo assim, Pele poderia ser um apelido seu? Mestre Canjiquinha fala em Chega Nego e Shaffer em Chega Nega.

<sup>79</sup> Hildegardes Vianna (1989, p.5) ao prefaciá o livro *Olelê Maculelê* (BIANCARDI, 1989), informa que a primeira apresentação de Maculelê, realizada em Salvador, ocorreu em 1953, durante o 1º Congresso Brasileiro de Turismo.

maculelê com o Popó de Santo Amaro, conforme informação de Shaffer (1977, p.38).

As origens do maculelê não são precisas. Há indícios de que seja um auto popular de origem africana. Embora considerada uma brincadeira de negros, limitou-se à região do Recôncavo e algumas localidades vizinhas a Salvador. Após a abolição da escravidão, o maculelê entrou em declínio. Contudo, entre os anos de 1943 e 1944, Popó de Santo Amaro começou a ensinar a brincadeira a parentes e amigos, num dia 2 de fevereiro em frente à igreja matriz de Nossa Senhora da Purificação. Mestre Popó realizou várias apresentações em festas religiosas em Santo Amaro. Nessas ocasiões, as visitas de turistas e estudiosos contribuíram para a divulgação do maculelê. Além disso, contribuiu a realização de várias apresentações do seu conjunto, o Grupo de Maculelê de Santo Amaro, em Salvador, a convite de órgãos de turismo (cf. BIANCARDI, 1989, p.7).

Dado importante, em relação ao aspecto musical, especificamente, é que Mestre Popó “(...) em meados deste século [XX], ensinou a coreografia que tinha visto em criança, **adicionando músicas de candomblé e beneditos do Divino Espírito Santo, por não se lembrar de todas as melodias originais**” (FUNARTE apud BIANCARDI, 1989, p.9, grifos meus).

O maculelê é considerado uma dança de origem africana, primordialmente, um folguedo rural, sendo ignoradas a data e condições da sua chegada ao Brasil. Já foi citado como luta de escravos contra senhores brancos, em confronto com a tese de que não passa de mera diversão. Com sua popularização, em torno dos anos de 1960, surgiram várias lendas, explicando suas origens (cf. BIANCARDI, p.9-10).

Para o escritor santo-amarense, Plínio de Almeida, citado pela pesquisadora Emília Biancardi (Ibid. p.10): “(...) a palavra maculelê é uma expressão onomatopaica, composta dos vocábulos **macum** e **lê**, instrumentos musicais africanos.”

Embora Biancardi cite amplamente os trabalhos de Zilda Paim, não faz referência ao fato desta folclorista ter outra explicação para o nome maculelê. Talvez isso se dê em função de a publicação de um dos importantes trabalhos de Paim (1999) sobre o tema ser posterior ao trabalho de Biancardi (1989).

Para Paim (1999, p.7) a explicação, recebida durante sua infância, em Santo Amaro, por negros ex-escravos, que ela teria visto batendo maculelê no

Engenho Partido, é a seguinte: “Na África os negros lutavam empunhando dois pedaços de paus, que eles chamavam Lelês. A rivalidade era intensa entre os Macuas e os Males, estes últimos armavam-se com paus e diziam: ‘Vamo esperar Macuas a Lelê’. Disto talvez se origine o nome MACULELÊ.”<sup>80</sup>

Existem, também, mais de uma descrição sobre a caracterização e execução do maculelê. Herudino Leal (apud BIANCARDI, 1989, p.19), por exemplo, descreve a dança antiga, como sendo realizada pelos participantes saindo às ruas, dois a dois, em fila, formando um cortejo. Paim (apud BIANCARDI, 1989, p.19), por seu turno, descreve que os integrantes organizavam um círculo, divisado pelos atabaques.

Biancardi (Ibid.) declara que, pessoalmente, é “(...) da opinião de que o maculelê antigo, quando o grupo não estava andando, tinha a forma de círculo ou semi-círculo, passando, posteriormente, a constituir-se em duas alas, com o Mestre sozinho, ao meio, batendo as grimas de um lado e do outro, ou ficando apenas com uma ala, deixando a outra para o Contramestre.”

Na parte musical, as descrições são as mais diversas possíveis. Há relatos que incluem desde a presença de paralelepípedos ao lado de tambores até cânticos e melodias de candomblé e de outros folguedos, que teriam sido adaptados por Mestre Popó. Cantigas como esta abaixo revelam o aspecto religioso “recentemente” introduzido ao lado do profano, bem como a possível origem africana:

Sumu negrus da **Cabinda de Luanda**  
A conceição viemu louvá  
Aranda ê ê ê, Aranda ê ê á (BIANCARDI, 1989, p.11)

Assim, “Quanto à parte instrumental, vale salientar que o Grupo de Popó e, possivelmente o maculelê antigo, usavam pequenos tambores (...). Tais tambores eram de fabricação popular, condição que não excluía a contribuição de profissionais, como ferreiro e o tanoeiro (...). Além dos tambores, o maculelê antigo usava ganzá, o agogô e, algumas vezes, pandeiros e violas de doze

---

<sup>80</sup> Como foi dito acima, muitas explicações para a palavra e para a existência do maculelê são baseadas em lendas e/ou em fontes imprecisas. Não tenho o intuito de pormenorizar esta discussão no limite deste trabalho.

cordas, além, obviamente, das grimas<sup>81</sup> (Ibid., p.27).

Paulino Aloísio Andrade – nascido a 15 de março de 1876, em Santo Amaro, filho de escravos Males (cf. PAIM, 1999, p.23) –, o Mestre Popó, foi considerado o pai e responsável pela difusão do maculelê. Apesar disso, recebeu críticas de folcloristas, por ter lhe dado uma nova roupagem, descaracterizando<sup>82</sup> esta manifestação cultural (cf. BIANCARDI, 1989).

Pelo que tenho assistido e, mesmo já participado, a realização mais comum do maculelê, nos cenários de capoeira hoje, se dá em círculo, ao som de cânticos, acompanhados por atabaques e pelo percutir dos próprios bastões. Formado este círculo, é comum uma dupla de participantes de cada vez ganhar o seu centro, sendo que desferem batidas dos bastões, encenando uma espécie de luta/dança. Muitas vezes, várias duplas, ou quantas forem possíveis, com o total de participantes presentes à roda, brincam simultaneamente; o que é bastante comum nos finais das apresentações realizadas pelos grupos de capoeira.<sup>83</sup>

Hoje o maculelê, a puxada de rede e o samba de roda são práticas culturais confundidas com a capoeira. O samba de roda, por exemplo, é realizado, muitas vezes, após as rodas de capoeira e em apresentações, e tem lugar quase sempre garantido. Da mesma forma, a puxada de rede e o maculelê ganham palcos, como se fossem manifestações originariamente ligadas à capoeira e/ou re-significadas pelos capoeiristas.

Destarte, Mestre Canjiquinha nos adverte dizendo o seguinte:

Olha! Quem primeiro botou samba de roda na capoeira foi eu, na Rádio Sociedade com o finado Jota Luna e Milton Barbosa. Depois botei a puxada de rede na capoeira. Assim eu apresentava samba de roda e explicava. Depois apresentava a puxada de rede e explicava a história da puxada de rede. Depois o samba de caboclo e o maculelê. No final apresentava a capoeira, apresentando

<sup>81</sup> Querino (apud BIANCARDI, p.28) "(...) refere-se às grimas – vocábulo por ele empregado no masculino – como um 'pequeno cacete, medindo 0,30 centímetros de comprimento por 0,02 diâmetro', quase a metade, portanto, do bastão atualmente usado na dança."

<sup>82</sup> Considero que idéias como descaracterizar, preservar, autenticidade etc. são, muitas vezes, problemáticas no trato com as práticas culturais. Tais idéias desconsideram, pelo menos em parte, a dinâmica das práticas culturais, caracterizadas, em grande medida, pela capacidade de mudança, de transformação e, especificamente, de os(as) agentes re-significarem e re-orientarem suas práticas, conforme as exigências, desafios e possibilidades de seus contextos.

<sup>83</sup> Como eu disse, esta descrição é baseada nas minhas observações de apresentações de grupos de capoeira. Isso, contudo, não significa que esta breve descrição represente uma regra ou sequência ritual, seguida pelos grupos de capoeira; já que, na maioria das vezes, por realizarem o maculelê em apresentações, a sua dinâmica é bastante flutuante e sujeita à criatividade dos realizadores. Biancardi (1989, p.8) opinou que: "Verificar-se-á, outrossim, que o maculelê evolui, e evolui muito, perdendo várias de suas características primitivas e modificando seu aspecto de folguedo de raízes africanas."

nome por nome dos golpes: martelo, ponteira, rabo de arraia, chapéu de couro..., - porque o público quer saber. Depois veio o Conjunto Aberrê Bahia. Dia de domingo, pegava meus alunos e ia apresentar. Mas, tudo isso, quem fez isso, quem introduziu todas essas coisas nos shows folclóricos foi seu criado (MESTRE CANJIQUINHA, p.33).

Além disso, Mestre Canjiquinha foi considerado exímio tocador de berimbau, cantador com vasto repertório de músicas e com grande capacidade de improvisação. Rego (1968, p.275) o definiu como um capoeira jovem, que tinha como maior destaque o canto e o toque: “Canta como bem poucos e com um repertório vastíssimo, inclusive com uma grande facilidade de improvisar e de todos é quem mais tem contribuído para a adaptação de outros cânticos do folclore à capoeira.”

Por tudo isso, ainda em vida, Mestre Canjiquinha foi um dos capoeiristas mais admirados da Bahia. Ele chegou a falar sobre a fama e a distinção, que vinha obtendo: “Uma vez, eu tava em S. Paulo, 1962, na Feira de Arte Popular. Então, eu fui num teatro vestido de camisa. Aí, o cara na porta barrou e o rapaz que me acompanhava disse: – Esse é o mestre Canjiquinha. Então, as portas se abriram só por causa do meu nome. Mas não. Nunca teve assim destaque não” (Ibid. p.16).



Mestre Canjiquinha cantando na roda. Evento do mestre Sombra, em Santos/SP, nos anos 80

Figura 5 Mestre Canjiquinha cantando, em evento em São Paulo (ABREU, 2003).

Ele cantou coisas sobre o berimbau, conversando com o instrumento,

como se este tivesse vida própria:

(...) Berimbau que que tem que ta gemendo  
Ta com dor de cabeça  
Não pode panha sereno  
Segura minino  
Lambaio, lambaio, lambaio (...)<sup>84</sup>

Criou toques de berimbau como muzenza, demonstrando seu potencial criativo: “Se o mestre Bimba criou a regional eu achei por bem cria a muzenza, o samango. Se toca diferente, se joga diferente. Isso passou na minha cabeça assim: é muzenza, é muzenza. Toquei no berimbau. Aí eu disse: como é que eu vou jogar isso? Aí eu botava o Manuel, o finado Simpatia, Gerônimo treinando os movimentos. Vi que aquilo prestava. É muzenza (Ibid. p.40).

Outro toque que o mestre diz ter criado, a despeito das críticas recebidas de outros mestres, foi o samango:

O samango, eu senti vontade de inventar algum ritmo. Criei o samango. Então, a dança é diferente. Aí eu treinei dançar de lado. O samango é muito violento, tem tesoura voadora, tem tudo. Na época, os outros mestre bateram o mite<sup>85</sup>. Os novos não. Os novos gostaram. Inclusive, um aluno de Bimba fez isso em São Paulo. Os novos sempre me apoiaram, porque sentiram que aquilo prestava (Ibid.).

Apesar de o Mestre ter declarado de própria voz a criação dos toques muzenza e samango, Rego (1968, p.64) deu uma versão diferente aos fatos, alegando ter o testemunho do seu Canjiquinha. O autor diz que: “O capoeirista Canjiquinha tem um toque com a denominação de *muzenza*, que não é senão o toque *jôgo de dentro*. Na Bahia, *muzenza* é o nome que se dá à noviça nos candomblés de ‘nação’ Angola. (...) Indaguei de Canjiquinha por que deu o nome de *muzenza* ao toque *jôgo de dentro*, respondeu-me que apenas por deboche.”

Shaffer (1977, p.32), ao falar sobre a grande variedade de sons, que são possíveis de se obter com berimbau, que soam como surpresa para o leigo, atesta que é muito difícil “tocar-bem” este instrumento. O autor referenda esta idéia com um comentário do Mestre Canjiquinha, que diz o seguinte: “Tocar

<sup>84</sup> Ouvir faixa de número 07 do anexo em CD.

<sup>85</sup> Não encontrei referências sobre esta expressão: bateram o mite. Intuo que deva ser algo como se diz, popularmente, baixaram o pau, isto é, criticaram, não aprovaram.

berimbau é muito difícil. Bater berimbau – todo mundo bate. Tocar e distinguir é muito difícil”; e Shaffer completa dizendo que: “E é por oferecer uma dedicação total à perfeição da sua arte que ele [Mestre Canjiquinha] está entre os poucos que sabe mesmo tocar.”

O Mestre contou que foi injustiçado, num festival de berimbau, que ocorreu em Salvador<sup>86</sup>. Disse que foi prejudicado por Salvador Dávila, que era seu amigo, mas ficou magoado, porque o mestre não o deixou falar num de seus *shows*. Daí aconteceu o seguinte no festival, conforme seu Canjiquinha (Ibid. p.26) contou: “Aí tocou Gato berimbau; aí Vermelho tocou berimbau. Eu toquei varias coisas, inclusive botei o berimbau no chão. Na hora de ver o resultado, ele chamou Gato em 1º lugar. Eu não disse nada. Vermelho em 2º lugar. Canjiquinha em 3º lugar. Eu disse: – Salvador por que você fez isso? – Ah não por que colocou o berimbau no chão. – O berimbau é meu, toco como quero.”

Mestre Canjiquinha sempre primou pela alegria, até como forma de se contrapor a uma certa hierarquização, que vinha percebendo no mundo da capoeira: “Eu não entendo a capoeira naquele regime militar: soldado respeita cabo, um cabo respeita um sargento, prá mim tudo é igual, por isso sou alegre (Ibid. p.72).”

A dimensão do ensino das musicalidades das rodas de capoeira é um ponto basilar para as análises e discussões, que faço neste trabalho. Até aqui vimos elementos presentes na aprendizagem de Mestre Canjiquinha. Este mestre apresenta a peculiaridade de podermos saber, “de sua própria boca”, através de seus depoimentos, registrados no livro antes referido, de como via e empreendia o ensino das musicalidades aos seus alunos: “eu ensinava aos meus alunos como eu faço com vocês: ficamos treinando, porque vocês têm que cantar também” (MESTRE CANJIKUINHA, s.d., p.34).

Outro aspecto que posso destacar, a partir da fala de Mestre Canjiquinha e que, aqui, venho procurando dar ênfase, é o papel das musicalidades como saberes precípuos na atuação dos educadores de capoeira. Isto é visto na medida em que o mestre depôs que: “Qualquer aluno meu sabe tocar e cantar, porque é obrigação do mestre saber para transmitir” (Ibid.).

Diferentemente dos outros mestres analisados, Mestre Canjiquinha não se

---

<sup>86</sup> No relato, Mestre Canjiquinha não informou a data de realização deste evento.



definia como Capoeira Angola ou Regional. Ele explicou que o que existe é a capoeira e se definiu, antes de tudo, como capoeirista:

Não existe Capoeira Regional nem angola. Existe capoeira. Apelidaram capoeira de angola porque foi praticada, aqui no Brasil, por volta de 1855 pelos escravos na sua maioria angolanos. Então, eles ficavam na senzala treinando. Eles viram que dava para se defenderem com ela. Então, botaram o nome de Capoeira Angola. MAS, CAPOEIRA É BRASILEIRA. O ÚNICO ESPORTE BRASILEIRO É CAPOEIRA. EU SOU CAPOEIRISTA. NÃO SOU ANGOLEIRO NEM REGIONAL (Ibid., p.21, grifos no original).

Completando esta sua idéia, usou também a música para definir a capoeira: “Porque não canto música em angola, que não sou de candomblé. Eu canto capoeira e jogo capoeira” (Ibid.).

Ele chegou a se confrontar, frontalmente, com a Capoeira Angola, no âmbito das opiniões. Mestre Canjiquinha entendeu a Capoeira Angola como sendo uma ilusão: “É esse ponto que eu quero chegar. Eu ensino o aluno a jogar em baixo e em cima<sup>87</sup>. Eu não ensino capoeira só embaixo, porque eu aprendi assim. Porque eu não sou angolano. Eu nasci no Brasil, em Salvador. Eu não aprendi capoeira na Nigéria. É tanto que em Angola não tem capoeira” (Ibid., p.81).

Antes de tudo, a capoeira era, para ele uma luta violenta e das piores, que há no mundo, como visto nas suas palavras: “VOCÊ VÊ: UMA HORA VOCÊ ESTÁ EM BAIXO; OUTRA HORA VOCÊ TÁ EM CIMA. O CARA ESTÁ JOGANDO; NÃO SABE ONDE VOCÊ FICA. A PIOR LUTA DO MUNDO É A CAPOEIRA. EU SEI DISSO, PORQUE JÁ LUTEI BOXE, JÁ LUTEI LUTA LIVRE (Ibid., p.32, grifos no original).”

Mestre Canjiquinha chegou a lançar reflexões, que são próximas de muitas discussões presentes no cenário atual da capoeira. (Hoje em dia, há uma grande preocupação, por parte dos capoeiristas, sobre o que podemos chamar regulamentação da capoeira que consiste em manter a prática da capoeira autônoma, no que diz respeito a não sujeição ao ditames de órgãos da área da Educação Física. Também existe uma certa preocupação em se promover condições de trabalho e garantias aos capoeiristas, a qual é particularmente

---

<sup>87</sup> De maneira geral, as expressões em baixo e em cima caracterizam, grosseiramente, a Capoeira Angola e Regional. A primeira pode ser caracterizada por movimentos rasteiros e de andamento mais lentos; ao passo que a segunda é praticada com uma postura mais ereta do capoeirista e, por vezes, com andamento mais acelerado.

evidente na atualidade, por exemplo, servindo de plataforma eleitoral para candidatos a cargos públicos). “Daqui a 30 anos ela vai ter princípio e fim, como tem o judô e caratê, depois que regularizar tudo. Quando botar os pontos nos is. Aí ela vai ter princípio e fim. Não vai exceder o espaço traçado” (Ibid., p.78).

Sendo (a pior) luta (do mundo) ou não, umas das coisas fundamentais da capoeira, como tento destacar, são as musicalidades, as quais englobam os diferentes toques e cantares, mas também a alegria, a vadiação.

“Bora lá, então, pessoal, levá mais uma cantiga do Mestre Canjiquinha pra terminá este jogo com a alegria que era típica dele”:

Joguei meu lenço prá cima  
 Joguei meu lenço prá cima  
 Aparei no canivete  
 Quem me ensina essa quadra, ô meu bem  
 Foi o bamba dezessete  
 Joguei meu lenço lá em cima  
 De maduro foi o fundo  
 Que nem calça de malandro, ô meu bem  
 Certidão de vagabundo  
 Na roda da malandragem, ôi meu bem  
 Eu não dei meu passo errado  
 Yê, galo canto  
 [olha o coro, gente] Yê, galo canto, câmara  
 Yê, cocorocó  
 [coro] Yê, cocorocó, camará  
 Yê, viva meu deus  
 [Coro] Yê, viva meu deus, camará<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> Ouvir faixa número 08 do anexo em CD.

### 2.2.3 Mestre Pastinha: o patrono da Capoeira Angola (1889 – 1979)

“Vamô abri essa roda, minha gente, pra um jogo com Mestre Pastinha. Antes de qualquer coisa, vou chamá o Mestre, com umas palavra, que registrou numa música e num depoimento, no início do CD *Mestre Pastinha: Eternamente* (PRATICANDO CAPOEIRA, ). Vamo-no simhora, pessoal, ouvi o mestre”:

[cantando]  
*Yê, maior é Deus,  
 Yê, maior é Deus, pequeno sou eu  
 O que eu tenho foi Deus que me deu  
 O que tenho foi Deus que me deu  
 Na roda capoeira, ah ai  
 grande pequeno sou eu*

[falando]  
*Eu me chamo Vicente Ferreira Pastinha  
 Eu nasci pra capoeira  
 Só deixo a capoeira quando eu morrer  
 Eu amo o jogo da capoeira  
 E não há outra coisa melhor na minha vida,  
 No resto da minha vida  
 Que não seja a capoeira<sup>89</sup>*

Vicente Ferreira Pastinha, o Mestre Pastinha, este negro magro e pequeno, nasceu na Bahia, a 5 de abril de 1899, tendo como pai um espanhol, chamado José Pastinha e, como mãe, uma negra de nome Raimunda dos Santos. Não criou – porque já era uma prática cultural comum – mas ficou conhecido como o grande divulgador da Capoeira Angola (cf. REIS, 1997; REGO, 1968).

Este homem franzino, de fala mansa, começou a aprender capoeira na infância, lá pelos 8 ou 10 anos de idade, por piedade de um velho africano, chamado de Benedito. Este senhor se compadeceu do então menino Vicente Ferreira Pastinha, que estava acostumado a tomar uma surra cotidiana de outro menino. Benedito chamou-lhe e disse: “Você não pode com ele, sabe, porque ele é maior e tem mais idade. O tempo que você perde empinando raia vem aqui no meu cazuá que vou lhe ensinar coisa de muita valia” (Revista Realidade apud REIS, 1997, p.139).

Benedito passou para a história como um negro, natural de Angola, que ensinou capoeira a Mestre Pastinha. Esta história é reproduzida no universo da

---

<sup>89</sup> Ouvir faixa número 09 do anexo em CD.

capoeira e pelos pesquisadores e pesquisadores – por exemplo, (REIS, 1997). Rego (1968, p.271) não aceita por inteiro esta versão e apresenta outro entendimento sobre como os fatos teriam se dado, dizendo que: “(...) corre entre os capoeiristas que seu mestre fora Aberrê, o que não impedia ter aprendido também com o referido negro de Angola [conforme era comum à época e como foi vivido por outros capoeiristas, como vimos no caso de Mestre Canjiquinha].”

Mestre Pastinha gozou de grande fama, tanto no espaço da capoeira, como fora dela. Foi amigo e fonte de inspiração de escritores e artistas, como do escritor Jorge Amado, do pintor Carybé e do escultor Mário Cravo.

Amado (1960, p.209), por exemplo, em seu conhecido livro *Bahia de Todos os Santos*, narra, com particular entusiasmo, as agilidade e resistência incomum de Mestre Pastinha, mesmo numa idade em que a cabeça já era ornada pelos cabelos prateados:

Mestre Vicente Ferreira Pastinha tem mais de setenta anos. É um mulato pequeno, de assombrosa agilidade, de resistência incomum. Quando êle começa a “brincar”, a impressão dos assistentes é que aquele pobre velho, de carapinha branca, cairá em dois minutos, derrubado pelo jovem adversário ou bem pela falta de fôlego. Mas, ah! Ledo engano e cego engano! Nada disso se passa. Os adversários sucedem-se, um jovem, outro jovem, mais outro jovem, discípulos ou colegas de Pastinha, e ele jamais se cansa, jamais perde o fôlego, nem mesmo quando dança o “samba de Angola”.

Esta mesma idéia foi reproduzida por REGO (1968, p.272). Este autor advertiu que Mestre Pastinha era amigo pessoal de Jorge Amado. A despeito disso, Rego (Ibid.) opinou que Mestre Pastinha:

Não é nem nunca foi o melhor capoeirista da Bahia: apenas a sua idade bastante avançada e o seu extremo devotamento à capoeira, fazendo com que até pouco tempo ainda praticasse a dita, mas sem algo de extraordinário. Jogava como um outro bom capoeirista qualquer, apenas para sua idade isso significava algo fora do comum. Foi isso que o fez conhecido, ou melhor famoso, mesmo assim datando de pouco, ou seja do advento da instituição oficial do serviço de turismo da Bahia, para cá.

Mestre Pastinha foi aluno da escola de aprendizes da marinha, a partir de 1902, então com 12 anos. Ao longo da sua vida, exerceu várias atividades – mesmo quando já ensinava a Angola –, tais como: pintor de quadros; engraxate; jornaleiro; carpinteiro; e leão de chácara, mais comumente chamado de segurança (cf. REIS, 1997).

Sua história no ensino de capoeira teve momento importante em 1922, aos seus 20 anos, logo após ter dado baixa da escola de aprendizes. Depois ter iniciado o ensino da capoeira na marinha, Mestre Pastinha, ao dar baixa, abriu sua primeira escola de capoeira no salão da sede de uma oficina de ciclistas, no Mirante do Campo da Pólvora, na Bahia de Todos os Santos, a qual funcionou de 1910 a 1922 (cf. REIS, 1997; FALCÃO, 2004).

Mas só mais tarde, quando já havia 4 anos de abertura do Centro de Cultura Física e Capoeira Regional de Mestre Bimba, Mestre Pastinha deu um dos passos marcantes no decurso da Capoeira Angola: a criação do Centro Esportivo de Capoeira Angola.

Certamente, dentre os aspectos que conhecemos da vida de mestre Pastinha, um dos acontecimentos mais importantes foi ter recebido a mestria<sup>90</sup>, da roda da Gengibirra, em 1941. A roda da Gengibirra, no bairro homônimo, em Salvador, foi palco da vadiação de capoeiristas baianos da época, nos dias de domingo. Conforme ele próprio contou, Mestre Pastinha foi a esta roda por insistência de seu aluno Aberrê. Quando lá chegou, o dono da Roda, que era um capoeirista conhecido por Amorizinho, entregou-lhe o comando (cf. REIS, 1997).

Embora não sejam conhecidas em pormenores as origens do termo Capoeira Angola, Mestre Pastinha o aplicava, visando a justificar seu entendimento da origem africana da capoeira<sup>91</sup>. Ele defendia que “O nome da Capoeira Angola é consequência de terem sido os escravos angolanos, na Bahia, os que mais se destacaram na sua prática” (MESTRE PASTINHA, 1964, p.27).

Mestre Pastinha defendia a capoeira como sendo ligada à luta dos negros por liberdade. Dizia que “(...) a capoeira é brasileira, é nacional, é patrimônio nacional [pois] a mandinga do escravo é afro-brasileira, porque dos africanos no Brasil” (Tribuna da Bahia apud REIS, 1997, p.142).

Falcão (2004, p.38) entende tanto a Capoeira Angola como a Regional, no contexto da construção de uma identidade de projeto, que pode ser notada num movimento de rompimento com os praticantes da cidade de Salvador. Isto é, foi comum, tanto no contexto da Capoeira Angola praticada e difundida por Mestre

<sup>90</sup> Neste caso, o uso da expressão mestria equivale a dizer que Mestre Pastinha recebeu a responsabilidade de liderar, organizar e conduzir esta roda. A palavra evoca as responsabilidades de ensino e a autoridade de um mestre de capoeira diante de um grupo do qual esteja à frente.

<sup>91</sup> Já discuti, no capítulo 1 deste trabalho, alguns problemas presentes na história da capoeira, como é o caso do mito das origens remotas, formulado por Assunção e Vieira (1998). Entendo ser desnecessário, portanto, retomar esta discussão agora.

Pastinha, como na Regional de Mestre Bimba, a presença de alunos universitários, o que para alguns autores demonstrava certa apropriação da capoeira pelas classes mais abastadas da Bahia (cf. REIS, 1997; VIEIRA, 1995).

O próprio Mestre Pastinha declarou, no seu livro, *Capoeira Angola*, publicado em 1964 que: “É com maior alegria que verifico como se apagou essa dúvida, hoje, a Capoeira Angola é praticada por todas as camadas sociais, goza da proteção e prestígio das autoridades por ser uma das mais autênticas manifestações do folclore nacional” (MESTRE PASTINHA, 1964, p.24).

Neste viés, Mestre Pastinha também foi visto como agregador de capoeiristas angoleiros das mais diferentes tendências. Podemos ver, entre os capoeiristas que circularam ao seu redor, nomes tais como: Onça Preta; Bigode de Seda; Bom Nome; Juvenal Engraxate etc., conhecidos praticantes de Capoeira Angola à época de Mestre Pastinha (cf. FALCÃO, 2004, p.39).

Ao explicitar o processo de construção de identidades, que envolve Angola e Regional, como pólos diametralmente opostos, Falcão (2004) faz algumas assertivas de máxima inteligibilidade para as discussões, que tento dar cabo, ao longo deste trabalho.

Para destacar esses pontos, preciso antes explicitar que este autor verificou – semelhante a Reis (1997, p.143) – que “Se para Mestre Bimba, a capoeira surgiu na região do Recôncavo Baiano, daí Regional, para Mestre Pastinha, ela teria sua origem em Angola, a partir da dança-luta de iniciação sexual chamada N'Golo, portanto, africana” (FALCÃO, 2004, p.40).

Este pesquisador enfatiza, ainda, que a partir das visões desses dois mestres sobre as origens da capoeira, surgem tentativas de cisão, que demarcam códigos simbólicos ligados a uma e a outra postura (Ibid.). No campo empírico da capoeira, como será visto a seguir no conjunto de entrevistas que formam parte do corpo de análise desta tese, muitos dos argumentos, sugeridos pelos capoeiristas, se baseiam na tentativa de reproduzir as opiniões de mestres do passado, como Mestre Pastinha e Mestre Bimba.

Outro ponto basilar nas análises de Falcão (2004, p.41) está em perceber quais são os móveis para o que chama de debate/embate Capoeira Angola/Capoeira Regional. O autor tem este entendimento: “O processo de afirmação identitária da capoeira sempre envolveu disputas internas no contexto tanto de ‘angoleiros’ como de ‘regionais, bem como entre essas duas

consagradas vertentes, demonstrando a complexidade e as contradições das relações sociais, mesmo no âmbito de uma única manifestação cultural.”

Ao abordar esta problemática, o autor dá indicações claras e toca na compreensão de que as lutas por posições de poder são presentes no universo capoeirano. Posto que, “O fato é que as disputas por espaços de poder levam os agentes da capoeira a demarcarem uma oposição nesse ‘pequeno mundo’” (Ibid. p.42).

Dito isso, vimos que Mestre Pastinha procurou dar lições e reconhecia o papel de destaque, que estava assumindo no mundo da capoeira. Esta música cantada, por ele, no mesmo CD, dá ênfase ao ensinamento, às lições, por vezes, comuns nas letras das músicas da capoeira; mas também destaca o seu reconhecimento, por julgar-se classificado:

Menino, preste atenção no que vou dizer  
O que eu faço brincando  
Você não faz nem zangado  
Não seja vaidoso  
Nem despenteado,  
O que eu faço brincando,  
Você não faz nem zangado,  
na roda da capoeira, ah ah ah,  
Pastinha já ta classificado<sup>92</sup>

Justamente por entender a capoeira como tendo origem em África, Mestre Pastinha alimentou o sonho de conhecer as terras deste continente. O que conseguiu realizar, em 1966, durante o Festival Mundial de Artes Negras de Dakar, Senegal, integrando a delegação que representou o Brasil, tendo se apresentado no evento com seu grupo de Capoeira Angola (cf. REIS, 1997, p.146).

Em virtude dessa visão de uma capoeira africana, o mestre listou vários toques de berimbau, que dizia serem “(...) legítimos originários da África, tais como: São Bento Pequeno, São Bento Grande, Santa Maria, Angola, Panha laranja no chão tico-tico e essa cobra me morde senhor São Bento” (Realidade; Diário de Notícias apud REIS, 1997, p.142).

---

<sup>92</sup> Ouvir faixa número 10 do anexo em CD.



Figura 6 Mestre Pastinha conduzindo roda na Academia de Capoeira Angola (MESTRE PASTINHA, 1964).

Ele dizia que “Os ritmos para o ‘jôgo da Capoeira’ são em compasso binário. Seus andamentos – lento, moderado e rápido – são indicados pelos ‘toques do Berimbau’” (MESTRE PASTINHA, 1964, p.39).

O mestre apresentou uma visão sobre berimbau, que chama atenção, pelo fato de ter destacado outra dimensão deste instrumento musical. Ele entendeu que o berimbau poderia assumir papéis diferentes, conforme a ocasião:

*Berimbau é tal, é música  
É instrumento musical  
Também é instrumento ofensivo  
Que ele na ocasião de alegria  
É um instrumento  
Nós usamos como instrumento  
E na hora da dor  
Ele deixa de ser instrumento  
Pra ser uma foice de mão<sup>93</sup>*

<sup>93</sup> Ouvir a faixa número 11 do anexo em CD.



O Mestre completou esta idéia, nos contando uma história de seus feitos, envolvendo peripécias e demonstrações de valentia “no seu tempo”:

*Eu vou conta  
No meu tempo eu usava também uma foizezinha  
Do tamanho de uma chave  
A foice vinha com um corte  
E um anel pra encaixar no cabo  
Mas eu como era muito bondoso,  
Era muito amoroso, né  
Pra queles que quisesse me ofende  
Eu então mandava abrir outro corte nas costa  
Seu eu pudesse mandavaabri outro mais, não é  
Mas não podia,  
Eu mandavaabri outro corte  
Ficava dois corte  
E na hora desmontava o berimbau  
E encaixava a foice  
E, aí eu ia manejá, não é  
Por que o capoeirista tanto ginga, como pula  
Rodopia, rodopia  
E como também ele sangra  
E como defende-se também  
O capoeirista tem a mentalidade pra tudo  
E quanto mais o capoeirista carmo  
Melhor para o capoeirista<sup>94</sup>*

Esta visão apresenta uma outra dimensão do berimbau, considerando-o como arma utilizada nos momentos de luta. Isto é, apresenta um caráter multifacetado ao reivindicar um instrumento musical que, em geral, é visto como tendo função de importância animação das rodas de capoeira, como uma arma a partir do momento em que se encaixa no mesmo uma foizezinha.

Ao final do seu livro, é apresentado um arranjo musical para conjunto de autoria do Colmero. Ao comentar este arranjo, Mestre Pastinha diz que ele foi escrito em Dó maior, mas poderá ser transposto para outra tonalidade, conforme as vozes dos cantores sejam mais agudas ou mais graves (Ibid. p.41). Isso, na minha visão, revela uma sutileza de conhecimentos musicais que, pelo que tenho percebido, não são tão comuns no campo capoeirano. Quem falaria em tonalidades para interpretar uma música numa roda de capoeira? A pergunta que fica em aberto é: onde Mestre Pastinha teria obtido esses e outros conhecimentos musicais?

Na continuidade da explicação do arranjo, Mestre Pastinha toca num ponto

---

<sup>94</sup> Ouvir a faixa número 12 do anexo em CD.

que parece-me ser intrigante, qual seja a afinação do berimbau. Ele diz que “O berimbau deve ser afinado para que a diferença entre o som da corda livre e o som obtido por encurtamento da mesma, por intermédio da moeda de cobre aplicada contra o arame, seja de um tom de diferença. Assim, poderá ser Dó-Ré, Si-Dó sustenido, Ré-Mi, Fá-Sol etc..” (Ibid. p.41).

The image shows a musical score titled "RITMO DE ANGOLA - JOGO LENTO". It is an arrangement by Prof. J. B. Colmenero. The score is written for a 4/4 time signature and includes parts for SOSTENUTO BERIMBAU, PANDEIRO, ATABAQUE, RECO-RECO, AGOGÔ, CANTO, and CÔRO. The score includes various musical notations such as notes, rests, and percussion symbols (X's). The score is divided into measures, with some measures containing multiple notes or rests. The score is written in a standard musical notation with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat).

Figura 7 Arranjo musical para conjunto (MESTRE PASTINHA, 1964).

Considero este ponto controverso porque o berimbau é – pelo menos como utilizado nas rodas de capoeira – essencialmente um instrumento de percussão. Isto é, diferente de instrumentos musicais como violão, piano, acordeom etc. o berimbau não é executado com a utilização de notas musicais com alturas precisas. Daí que parece estranho ao meio da capoeira falar em afinação por notas musicais, já que, como já disse, esse uso não é comum a esse contexto.

Para além disso, como vimos, Mestre Pastinha, tinha grande capacidade para falar sobre capoeira e expressar suas idéias. Isso, possivelmente, contribuiu para o seu trabalho de promoção da Capoeira Angola. Contudo, não obteve salvo conduto diante das críticas de capoeiristas, como as vindas de outro angoleiro,

Mestre Waldemar da Paixão, ou do criador da Regional, Mestre Bimba.

Mesmo tendo considerado Mestre Pastinha um dos grandes mestres do passado, Mestre Waldemar da Paixão foi quem lhe dirigiu as mais duras críticas, conforme o trabalho de Abreu (2003, p.53). Este autor informa que Mestre Waldemar questionou a legitimidade de Mestre Pastinha e o fato de se apropriar dos alunos de outros mestres (Ibid.).

Mestre Waldemar protestava chamando-o de “presidente da capoeira”. Em depoimento, reproduzido por Abreu (Ibid.), ele disse que:

Quando Aberrê faleceu, de repente, de colapso, tava cheio de mestre de capoeira, eu perguntei pra ele um dia: ‘Pastinha, que é que você vai tirar pra mestre aí?’ [Aí, se referindo à Gengibirra]. Ele disse: ‘Waldemar, aqui não tem mestre. O mestre vai ser todo mundo’. E eu disse que ele tinha que tirar um mestre bom para botar na capoeira. Eu já tava mestrando capoeira na Liberdade. Sempre ele me convidava para passar lá. Ele disse ‘Tem muito mestre, mas eu vou te falar a verdade: o mestre vou ser eu mesmo’. Ele era presidente da capoeira. Prova é que ele não tocava berimbau, não tocava. Ele era pintor de parede. Ele faleceu e deixou alunos melhores do que ele. (citado por ABREU, 2003, p.53).

A fala frisando as idéias de presidente da capoeira e que Mestre Pastinha não sabia tocar berimbau vislumbra, fundamentalmente, dois aspectos: o primeiro pode estar ligado ao fato do Mestre Pastinha ter tentado dar certa sistematização à Capoeira Angola, dando luz aos fundamentos, como anunciou no seu livro, capitaneando grande número de capoeiristas em torno de si; o outro aspecto fundamental no depoimento de Mestre Waldemar é este: “Prova é que ele não tocava berimbau, não tocava.” Ora, vista a importância do berimbau nas rodas de capoeira, reconhecida pelo próprio Mestre Pastinha, o que significa dizer que ele não sabia tocar? Na minha convivência no mundo da capoeira, já conversei com alguns capoeiristas sobre este assunto. Um jovem professor relatou-me que, quando esteve na Bahia, conversou com um discípulo de Mestre Pastinha. Na ocasião, o mesmo teria lhe dito: olha, meu filho, se ele sabia tocar eu não sei. O que eu sei é que ele me ensinou a tocar.

Em uma descrição no seu *Bahia de Todos os Santos*, que já citei antes, AMADO faz uma narrativa em que Mestre Pastinha tocaria berimbau: “Quem fôr à Bahia não deve perder o extraordinário espetáculo que é mestre Pastinha no meio de seu salão jogando capoeira ao som do berimbau. E quando **êle não está lutando, não vai descansar. Toma** um berimbau, puxa as cantigas” (AMADO,

1960, p.209, grifos meus).

Penso que não importa tanto precisar se Mestre Pastinha tocava ou não, mas observar quais são “as armas” que os jogadores podem utilizar na busca ou na manutenção de posições que atestem seu poder neste espaço social. Isto é, compreender e considerar que as musicalidades das rodas de capoeira, também, são utilizadas pelos agentes deste espaço como objetos de disputas e de legitimação e luta por posições de destaque e poder; por exemplo, quando questionam uns aos outros em relação a estes saberes, como foi o caso de Mestre Waldemar em relação a Mestre Pastinha.

Mesmo tendo presente esta possível rivalidade, Mestre Pastinha não deixou de reconhecer publicamente seus prováveis oponentes. No seu livro, ele fez uma lista de capoeiristas atuais, como disse, em que estão presentes nomes como Waldemar da Liberdade e Canjiquinha<sup>95</sup>, além de vários outros. Ele guardou um lugar à parte nessa lista para o criador da Regional, escrevendo: “Mestre Bimba – velho capoeirista bahiano, de grandes méritos, pratica em sua Academia a Capoeira Regional” (MESTRE PASTINHA, 1964, p.26).

Apesar de Rego (1968, p.271) considerar paupérrimo o capítulo do livro que Mestre Pastinha destina às “Melodias e ritmos da capoeira”, este autor informa que ele não só conhecia, mas possuía muitas cantigas de sua autoria.

O mestre declarou que “As melodias que estamos acostumados a ouvir nas demonstrações de Capoeira Angola são, genuinamente, populares, sem maiores preocupações de métrica ou rima, mas, traduzindo em seus versos os sentimentos da lama dos capoeiristas do povo” (MESTRE PASTINHA, p.38).

Este aspecto é importante, pois nos faz pensar que os elementos musicais, presentes no universo da capoeira, adquirem significados próprios, já que o fundamental, como visto acima, é traduzir os sentimentos da lama dos capoeiristas do povo. Ou seja, em função das necessidades, das expectativas, dos valores e visões de mundo, compartilhadas pelos agentes de um espaço social como da capoeira, podemos concluir não só que os elementos musicais serão dimensionados de acordo com estas expectativas, mas que terão sentido e beleza em função destes.

---

<sup>95</sup> Durante a realização de meus estudos para elaboração deste panorama sobre a história dos mestres, não percebi, em nenhum momento, que Mestre Pastinha e Mestre Canjiquinha tenham alimentado algum embate ou disputas frontais. Outrossim, Mestre Canjiquinha chegou a ser contra-mestre na academia de Mestre Pastinha (cf. MESTRE CANJIKUINHA).

Entre as cantigas citadas por Rego (Ibid., p.272), escolhi estas para reproduzir aqui, pois, nelas há visões do mestre sobre a capoeira, o berimbau e o aprendizado da Angola. Nesta, o Mestre falou acerca sobre a história da Angola e seu valor:

*A capoeira de Angola é boa  
Sua história não acabou  
Pastinha sustenta grita e ressoa  
Os capoeiristas não nega seu valor*

Numa outra cantiga, podemos ver o destaque ao berimbau:

*No som do berimbau  
Sou feliz cantamos assim  
Nas festas não somos mau  
Todos cantam para mim*

E nesta outra, que ficou muito conhecida entre os(as) capoeiristas, o Mestre se coloca como o professor capaz de ensinar a todos(as):

*Todos podem aprender  
General e também  
Quem é doutor  
Quem deseja aprender  
Venha aqui em Salvador  
Procure Pastinha  
Ele é o professor*

Parece-me inusitado – pelo menos em referência à imagem que temos nos dias atuais – o fato de Mestre Pastinha (1964, p.35) ter dito que “O conjunto musical não é indispensável para a prática da Capoeira, mas é evidente que o ‘jogo da Capoeira Angola’ ao ritmo do conjunto típico que acompanha as melodias e improvisos dos cantadores adquire graça, ternura, encanto e misticismo que bole com a alma dos capoeiristas.”

Precisamos observar, também, que a idéia de conjunto típico está ligada àquilo que Mestre Pastinha **entendia por “conjunto típico”**. Isto é, na prática da capoeira, “sempre”<sup>96</sup> existiram várias versões para o conjunto musical, muitas vezes sujeitas às possibilidades musicais, que os capoeiristas têm à mão num

---

<sup>96</sup> “Sempre” só pode ser visto aqui como uma expressão de uso retórico, já que não sabemos quando a capoeira começou a ser praticada com a presença das musicalidades (cf. REGO, 1968)

determinado momento, ou mesmo sujeitas a sua criatividade ou compreensão de qual deveria ser o emprego dos instrumentos musicais.

Para Mestre Pastinha, este conjunto tinha, além daquela função de “graça, ternura, encanto e misticismo”, “(...) a finalidade de determinar o ritmo do ‘jogo’ que pode ser mais ou menos lento ou rápido”. Sendo que os instrumentos que compõe tal conjunto, pelo menos na Angola de Mestre Pastinha, são Berimbau, Pandeiro, Réco-réco, Agogô, Atabaque e Chocalho” (Ibid.). Em contrapartida, o berimbau era o instrumento que Mestre Pastinha considerava indispensável à roda de Capoeira Angola.

No seu livro, no capítulo intitulado *O que o capoeirista deve saber*, o mestre fez uma série de recomendações a este capoeirista. Faz uma cisão, entre aqueles que aprenderam capoeira numa academia bem organizada e, portanto conhecem o que é necessário para a prática; e aqueles que simplesmente aprenderam por imitação (Ibid., p.31).

Tendo o entendimento da capoeira como uma luta, enfatiza que a mesma não visa a só preparar o capoeirista para o ataque e a defesa, mas a um verdadeiro equilíbrio psicofísico. Além disso, recomenda que o capoeirista seja calmo; pratique exercícios de ordem física e mental; e destaca que “A capoeira exige certo misticismo, lealdade com os companheiros de ‘jôgo’ e obediência absoluta às regras que o presidem” (Ibid. p.31-2). Tendo dado destaque a essas recomendações, o Mestre diz acreditar que as mesmas sintetizam os fundamentos da Capoeira Angola.

O grande golpe da sua vida seria fora das rodas de capoeira. Em 1971, ao famoso número 19, o prédio onde funcionava o Centro Esportivo de Capoeira Angola, no Centro Histórico, na cidade da Bahia, foi solicitado, sob o argumento de reformas. O Mestre só voltaria a ocupar seu espaço em 1979, depois de ter perdido seus materiais, como instrumentos musicais, amplificadores etc., por insistência de Maria Romélia de Oliveira, sua esposa, e pelo auxílio de intelectuais baianos.

A esta altura, o Mestre se encontrava praticamente cego e só conseguiu tocar suas atividades auxiliado por seus discípulos João Pequeno e João Grande. Em 1979, Mestre Pastinha sofreu um derrame e foi internado num hospital público, onde ficou por um ano. Após foi levado ao Abrigo D. Pedro II e aí faleceu aos 92 anos, em 14 de outubro de 1981 (cf. REIS, 1997, p.147).

#### 2.2.4 Mestre Waldemar da Paixão, o gritador da capoeira: influências musicais no campo capoeirano (1916 – 1990)<sup>97</sup>

*Mas sou conhecido como o “rei do berimbau”  
Ainda fabrico e sei ensinar a tocar  
(...) Tenho orgulho ainda na minha garganta, de gritar minhas ladainhas  
Canto amarrado de Capoeira Angola  
Isso eu não achei quem cantasse mais do que eu  
Mestre Waldemar<sup>98</sup>*

Com as palavras acima, na epígrafe, chamo para a roda a história de Mestre Waldemar da Paixão. Mestre Waldemar da Paixão, como sabido no cenário da capoeira, é uma das referências mais importantes da música da capoeira, como ela ficou conhecida e praticada nos dias de hoje. Tanto no que diz respeito à maneira de cantar e tocar, como de confeccionar o seu principal instrumento musical – o berimbau – Mestre Waldemar figura entre as grandes referências da capoeira, ao lado de nomes como Mestre Bimba, Mestre Canjiquinha, Mestre Pastinha, entre outros.

Como tentarei demonstrar, Mestre Waldemar influenciou fortemente a prática musical da capoeira, através do seu jeito particular de cantar, envolvendo diversas influências, como a literatura de cordel. Da mesma forma, introduziu mudanças na confecção do berimbau; e exerceu papel fundamental na condução do seu Barracão, no Bairro da Liberdade, sendo que o mesmo, na argumentação que segue, é compreendido como tendo sido um rico espaço de vida comunitária.

---

<sup>97</sup> Um dos méritos dos grandes pesquisadores é abrir caminhos para o trabalho de seus colegas. Isso foi o que fez Frede Abreu, ao publicar *O Barracão do Mestre Waldemar* (ABREU, 2003). Agradeço a atenção dispensada pelo amigo Frede Abreu para realização deste trabalho, na forma de uma entrevista, além de apoio com vários materiais, que não teria acesso se não fosse sua generosidade, e pelas dicas, durante várias conversas no Instituto Mauá, nos “seminários” que promove ao receber jovens iniciantes na pesquisa da capoeira.

<sup>98</sup> Entrevista com Mestre Waldemar (VIEIRA, s.d.)



Mestre Waldemar (E) e sua turma na Rampa do Mercado: local emblemático da capoeira da Bahia

Figura 8 Mestre Waldemar e turma em roda na Rampa do Mercado, Salvador (ABREU, 2003).

Os procedimentos adotados para a análise da trajetória deste agente da capoeira foram os seguintes: literaturas; matérias de jornais; músicas que o Mestre deixou gravadas ou a ele atribuídas; e depoimentos, que colhi no período de janeiro a março de 2005, em Salvador, de pessoas que conviveram com Mestre Waldemar, como o seu discípulo Mestre Bigodinho, seu amigo Mestre Cobra Mansa e o pesquisador Frede Abreu. Além disso, faço referência a uma entrevista concedida por Mestre Waldemar ao sociólogo Luiz Renato Vieira (1990), no Projeto Resgate da Capoeira Angola, realizado pelo Programa Nacional de Capoeira do MEC – o que aparecerá sempre citado com a indicação Mestre Waldemar da Paixão. Parte dessa entrevista foi citada por Fred Abreu, no



seu livro *Barracão do Mestre Waldemar* (ABREU, 2003), sendo que este autor me cedeu a transcrição que havia recebido das mãos de Luiz Renato Vieira.

### **Notas sobre a formação do Mestre Waldemar e possíveis influências**

*Me chamo Waldemar Rodrigues da Paixão  
Nascido em 1916  
Aprendi capoeira com Siri de Mangue, Canário Pardo, Tanabi de Piripiri  
Levei quatro anos aprendendo  
Em quarenta anos na Pero Vaz, peguei a ensinar  
E aí continuei ensinado  
Agora parei de ensinar  
Só faço fabricar meus berimbaus<sup>99</sup>*

Como bem me alertou o pesquisador Frede Abreu, o próprio Mestre Waldemar lança algumas pistas sobre sua aprendizagem de capoeira. Como é visto na epigrafe acima, retirada do depoimento feito por Mestre Waldemar no início do seu disco, os Mestres de capoeira dele foram: Siri de Mangue, Canário Pardo e Tanabi. Com essa informação, é possível a conclusão de que Mestre Waldemar absorveu influências advindas de diferentes fontes, isto é, de vários mestres, o que nos dias de hoje não é comum, visto o caráter quase de exclusividade adotado pelos mestres e grupos de capoeira diante de seus alunos.

Outra evidência sobre sua formação é o fato de ter dito que levou quatro anos aprendendo e depois pegou a ensinar, na Pero Vaz. Essa afirmação pode sugerir uma reflexão sobre a idéia comum nos dias de hoje de que: “se leva muito tempo até se formar um mestre de capoeira” – todavia, toco nessa questão apenas de passagem já que não é o objetivo aqui proposto.

O próprio Mestre Waldemar relata a informalidade com que seu deu sua aprendizagem junto a seus mestres: “Eles vinham para Piripiri, aquela roda danada. Foi quando eu peguei a aprender com ele. Eu era rapazinho. Comprava duzentos réis de vinho tinto, aquele copo branco de alça. Ele tomava e dizia: ‘Pronto. Vai aprender porque me deu vinho’. Era o pagamento”<sup>100</sup> (Mestre Waldemar da Paixão).

Quando entrevistei o Mestre Bigodinho, o questionei sobre como teria sido a aprendizagem musical do Mestre Waldemar. Ele não entrou em maiores

<sup>99</sup> Ouvir faixa número 13 do anexo em CD.

<sup>100</sup> Também citado por Abreu (2003, p.16).

detalhes, no entanto, relatou-me o seguinte:

Ah, eu não vou lhe dizer a você que eu conheci os Mestres do Mestre Waldemar, foi quem ensinou a ele. E se ele já veio para a Bahia com quatro anos dando aula, jogando – aula não, porque naquele tempo não tinha aula, jogando capoeira, chegou no Corta-braço, botou a capoeira dele e foi à frente. Tanto que ele morreu, ele morreu deixou fama e até hoje tem fama. E como é que diz: e se ele, se ele aprendeu a capoeira lá quando ele diz que ele aprendeu com o [Siri de Mangue] e outros mais que eu não me lembro, foi quem ensinou a ele (Mestre Bigodinho).

Certo é que Mestre Waldemar já inicia na capoeira e tem seu aprendizado com presença do berimbau, pois como atesta Frede Abreu: “Então não é uma coisa do século XIX, onde se tem aquela dúvida, se o cara aprendeu com o berimbau ou não. Ele [Mestre Waldemar] aprende a capoeira, que é uma capoeira já – como é que chama – [com] o andamento dela já dado pelo berimbau (...)” (ABREU).

Apesar de não ser possível, neste espaço, levantar maiores evidências para uma ampla reflexão sobre o processo que teria orientado a formação de Mestre Waldemar, alguns aspectos despertam curiosidade quanto a sua relação com o berimbau e o canto da capoeira. Por exemplo, quais teriam sido, de fato, as contribuições do Mestre Waldemar para a música da capoeira? Quais inovações ele introduziu no berimbau? Quais influências ele teve na sua maneira de cantar, ou melhor, de gritar a capoeira, como ele dizia? Teria sido, de fato, ele o responsável pelo início da comercialização do berimbau? Sobre esta última questão, como será visto adiante, a afirmação consensual de que Mestre Waldemar teria sido o responsável pela comercialização do berimbau sofre prejuízo segundo as discussões de Rocha (1994), que levanta um outro ponto de vista. Antes de discutir essas questões, faço algumas reflexões sobre aspectos ligados à possível trajetória que o berimbau traçou, no Brasil, até a capoeira.

### **Urucungo, berimbau e birimbao**

Neste tópico, discuto alguns elementos ligados ao berimbau, tal como ficou conhecido no Brasil, como principal instrumento musical da capoeiragem. Destaco dois pontos: alguns problemas sobre os diversos nomes presentes na literatura, como uma possível confusão entre os termos urucungo, berimbau e birimbao; e

aspectos históricos ligados à difusão do berimbau, explicitando algumas evidências que reforçam a idéia de Mestre Waldemar ter sido um dos grandes divulgadores do instrumento e ter introduzido mudanças significativas na sua confecção.

Hoje é tranqüilo dizer que o berimbau, pintado ou não, de biriba<sup>101</sup>, outra madeira ou mais raramente de bambu, é o principal instrumento musical da capoeira. No sentido de verificar parte de sua trajetória até a capoeira, dois problemas podem ser levantados: quais pistas a literatura disponível oferece sobre a introdução do berimbau no Brasil e, conseqüentemente, na capoeira? E por que, por vezes, esta literatura oferece imprecisão, ou melhor, utiliza diferentes nomes para o arco musical (berimbau)?

No que diz respeito ao primeiro aspecto, é possível verificar a referência sobre a presença de um instrumento denominado *birimbao* na Bahia, no século XVI: “O birimbao<sup>102</sup> existiu na Bahia. D. Manuel de Menezes, cronista do século dezesseis, teve a oportunidade de se referir, talvez, a primeira referência até então feita, à existência do brimbao na cidade de Salvador, quando da permanência, na Baía de Todos os Santos, da armada espanhola comanda por D. Fradique de Toledo” (OLIVEIRA, 1956, p. 233, grifos meus).

É possível notar, a seguir, que essa referência não diz respeito ao berimbau-de-barriga, utilizado na capoeira. O mesmo autor esclarece que: “O instrumento conhecido antigamente como birimbao é, como ficou demonstrado, o de ferro, em forma de ferradura, pouco importando que nesta ou naquela região se lhe dêem nomes diversos. Desperta, portanto, curiosidade o fato de citado nome figurar, na Bahia, em instrumento tão diverso e que com aquele não guarda nenhum parentesco ou afinidade” (ibid.).

De fato, trata-se do instrumento executado com o auxílio da boca. Ao que parece, em determinados momentos, os nomes birimbao, brimbao e mesmo berimbau são utilizados para este instrumento que tem a boca como caixa de ressonância, enquanto o arco musical ou berimbau-de-barriga recebeu, em dado

<sup>101</sup> “Nome vulgar: Imbiriba, Embiriba ou Biriba Nome científico: *Eschweira ovata*. Habitar: interior da mata, restinga, borda da mata atlântica, solo arenoso argiloso. PE, RN,BA,SE,CE. Pernambuco - PE, Rio Grande do Norte - RN, Bahia - BA, Sergipe - SE, Ceará - CE. Sementes: são grandes e irregulares. Arvore: De porte linheiro, parte masculina amarelo vivo, produz ripas, varas para cercados, para galinheiros, madeira nobre para fabricação de berimbaus, instrumento músical, utilizado na Capoeira” (WIKIPÉDIA, 2006).

<sup>102</sup> Note-se que o autor escreve birimbao e brimbao.

momento, nomes como urucungo, conforme segue abaixo.



Figura 9 Berimbau-boca (Multifotocopiado).

O reconhecido estudioso do folclore musical brasileiro, Mário de Andrade, coloca a questão desta forma, citando Torres: “Ora o berimbau, pelo menos o que eu conheço no norte de Minas, é tudo quanto há de menos colorido, e por tanto de mais monótono, isto sem dizer que é muito pouco sonoro, um simples brinquedo de crianças e não dos mais higiênicos...” (TORRES apud ANDRADE, s.d.).

Se for observado que se fala “em muito pouco sonoro” e “brinquedo (...) não dos mais higiênicos”, se conclui ser o *birimbao* – o berimbau-de-boca. Destaco que sempre que utilizar a denominação berimbau-de-boca aqui, estarei me referindo a este pequeno instrumento de ferro, na forma de uma ferradura, tendo uma lingüeta no centro que é percutida pelo dedo e tem o som amplificado pela boca.

Faço esse esclarecimento porque Kay Shaffer<sup>103</sup> (1977, p. 17-8) afirma a existência de um berimbau-de-boca que é muito semelhante ao berimbau-de-barriga da capoeira, não sendo mais do que um arco com uma “corda” de cipó, sem a cabaça, e que é executado com o auxílio de uma faca, tendo o som também ampliado pela boca. Shaffer (ibid., p.13) cita, quase que apenas de passagem, que “Há outro desenho de um berimbau-de-barriga com o nome ‘urucungo’. Outro caso de propagar confusão.”

<sup>103</sup> Kay Shaffer (1977) desenvolveu um dos mais importantes trabalhos sobre o berimbau, tendo sido o mesmo publicado sobre o título *O berimbau-de-barriga e seus toques*, o qual recebeu menção honrosa no Concurso Sílvia Romero, neste ano de 1977 e foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Assuntos Culturais, Fundação Nacional de Arte e Instituto Nacional do Folclore.

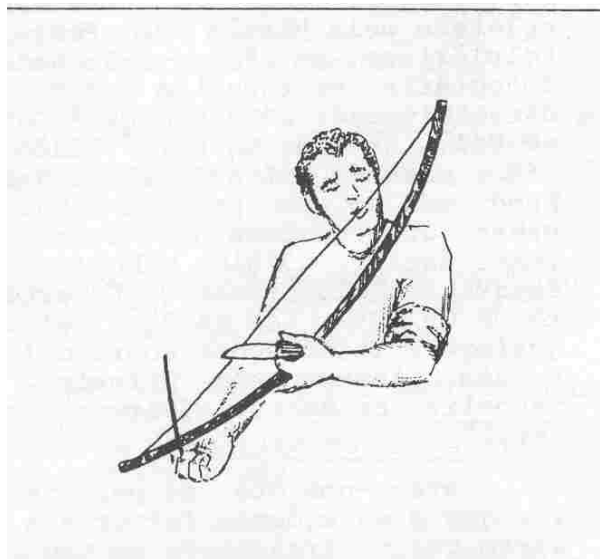


Figura 10 Tocador de berimbau-de-boca (SHAFFER, 1997).

No entanto, o próprio Kay Shaffer parece não ter dado maior atenção a esse fato, pois deteve maior esforço em esclarecer a questão dos nomes utilizados para o instrumento no que diz respeito aos termos “viola” e “gunga”. Isso por si só não é tão problemático, na minha opinião, pois ele mesmo esclareceu que: “No Brasil, quando dois berimbaus são tocados juntos, aquele com o som mais agudo é chamado de ‘viola’, enquanto aquele de som mais grave recebe o nome de ‘gunga’” (Ibid., p.16).

Voltando à questão do nome berimbau ser utilizado para o pequeno instrumento, é esclarecedora a distinção feita por Alvarenga (1950, p. 304, grifos meus):

*Berimbau* (s.m.) – Nome com que no Brasil, em Portugal e na Espanha é conhecido **um pequeno instrumento**, universalmente usado principalmente pelas crianças. Consiste num pedaço de ferro mais ou menos em forma de ferradura, no centro do qual existe uma lingüeta. Executa-se colocando a parte curva entre os dentes, formando pois a bôca uma caixa de ressonância, e batendo-se com o dedo indicador na lingüeta. Variando-se a configuração da boca, o instrumento se presta à execução de melodias simples. Chamado no Brasil também Marimbau. Não é usado na música popular brasileira. Ambas as designações, Berimbau e Marimbau, são aplicadas entre nós também ao Urucungo.

Ou seja, aqui se vê que o arco musical da capoeira é tratado algumas vezes na literatura (ANDRADE, s.d.; ALVARENGA, 1950) como urucungo, nome que não vingou, isto é, não foi difundido nem é usual no campo capoeirano.

Parece haver um consenso entre Alvarenga (1950) e Andrade (s.d.) de que o nome do berimbau-de-barriga, utilizado na capoeira, é urucungo; pois este último autor diz: “E pra desesperante atrapalhão final, Manuel Querino, que era preto e a vida inteira dedicou ao estudo e explicação dos pretos, nos descreve êsse mesmo instrumento [o berimbau-de-barriga ou urucungo] (A Baía de Outrora, 63) e diz que se chama berimbau, entre os capoeiras baianos.” Para Andrade (s.d.), o que causa confusão é o fato de Querino utilizar o nome berimbau para designar o arco-musical da capoeira, já que tem como sendo usual o termo urucungo.

É possível, portanto, que a denominação berimbau, para designar o arco-musical da capoeira, tenha se generalizado paulatinamente, até tornar-se quase que absolutamente exclusiva, nos dias de hoje – sendo raras as vezes que os(as) capoeiristas utilizam como termos genéricos gunga, marimba etc.

O autor antes citado, Oliveira (1956, p.235, grifos meus), é claro ao dizer numa nota sobre foto semelhante a que coloquei acima: “Antigo Berimbau, que, na Bahia, **emprestou seu nome ao arco musical.**”

Alvarenga (1950, p. 312) conclui o assunto em nota explicativa:

Urucungo, Orucungo, Oricungo, Uricungo, Ricungo, Rugungo (s.m.) – Instrumento de procedência africana que consiste num arco de madeira tendo um arame retesado passado entre pontas. Numa das extremidades, ou no centro do arame, é presa uma pequena cabaça de forma arredondada, com uma abertura circular. (...) Também chamado de Berimbau, Berimbau-de-barriga, Marimba, Gôbo, Bucumbumba, Gunga, Macungo, Matungo e Mutungo, e, em Belém do Pará, Marimba. Na Bahia, no jôgo da capoeira, costuma associar-lhe o caxixi.

A mesma autora, fechando a questão em nota sobre uma foto, explica: “Urucungo ou Berimbau. Objeto nº 749. Arco de madeira, tendo um arame passado entre duas extremidades. Pendurada ao arco por uma corda, uma cabaça que funciona como caixa de ressonância” (ALVARENGA, 1950, p.315).

O mais provável é que o berimbau (arco musical) tenha recebido este nome do pequeno instrumento musical tocado com auxílio da boca, já que: “O nome berimbau dado ao arco musical não deve ser muito antigo: Pereira da Costa (19), ao fim do século passado [XIX], o incluiu entre os instrumentos dos negros em Pernambuco ao lado de outros, como Atabaque ou Tambaque, o Canga, a Marimba, o Marimbao, o Pandeiro” (OLIVEIRA, 1956, p.235).

É possível concluir, portanto, que o nome urucungo já foi usual para o berimbau-de-barriga – pelo menos no que diz respeito à literatura consultada, principalmente Andrade (s.d.) e Alvarenga (1950); enquanto berimbau, birimabao e brimbao já foram nomes utilizados para o berimbau-de-boca.

### **O berimbau do Mestre Waldemar: o às de ouro ditando o tom**

Tomando como referência a reflexão sobre aspectos da trajetória do berimbau no Brasil, é possível analisar algumas contribuições realizadas por Mestre Waldemar no aprimoramento da confecção e difusão do instrumento musical, que muitos capoeiras dizem ser o “mestre” da roda de capoeira.

Em trabalho antes citado, Albano Oliveira (1956, p. 239) diz que: “Já vimos que Luciano Gallet e Afonso Costa o incluem [o berimbau] entre os instrumentos trazidos pelos negros do continente africano.”<sup>104</sup>

É justo observar que o fato de o berimbau existir entre negros não significa que, necessariamente, seja de origem negra: “A referência ao assunto se pretende à necessidade de indagar se, tendo o arco musical nos chegado por intermédio de africanos, teria sido dentre eles que se originou. O simples fato da sua existência entre os africanos não indica origem negra” (OLIVEIRA, p.239).

O berimbau, ou seus instrumentos predecessores, pode ter exercido um papel fundamental na história da música, pois: “Dentre os instrumentos musicais de corda conhecidos no mundo os mais velhos são a harpa, o alaúde e a cítara. A primeira existe, mais ou menos, há quatro mil anos antes de cristo. (...) O arco musical foi, com toda a certeza, o ponto de origem da harpa. (...) Corroborando com a tese de que as primeiras eram simples arcos, iguais ao Uricungo (...)” (Ibid. p. 240-1).

Em termos de uma explicação aceitável sobre a trajetória do berimbau até o Brasil, se for considerado que a harpa provém, possivelmente, de um tipo de arco musical, “E como as referências mais antigas dão como sendo a harpa originária do Egito, lícito é de se admitir que o arco musical dali partiu,

---

<sup>104</sup> É importante destacar o problema levantado no clássico trabalho de Rego (1968, p. 70) *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*: “Êsses instrumentos têm procedências as mais diversas. Infelizmente, ainda não se fez uma correta classificação dos instrumentos que por aqui passaram e dos que ainda existem. Em 1934, Luciano Gallet reuniu 25 instrumentos musicais, e, sem nenhuma pesquisa, batizou-os como de procedência africana quando na realidade são de diversas procedências.”

espalhando-se a princípio pelo oriente próximo, sul da Índia, onde Curt Sachs acredita existir a forma mais antiga de arco musical<sup>105</sup>, Indostão, Oceania, Continente africano e, somente nos tempos modernos, Europa e América” (OLIVEIRA, 1956, p.242, grifos meus).

Estas reflexões contribuem para a análise da difusão do berimbau em terras brasileiras. Aqui o instrumento foi utilizado em atividades de cunho religioso, como acompanhamento de danças e cantorias de africanos à época da escravidão, mas sobretudo na capoeira, atividade responsável por sua ampla divulgação, parafraseando Albano Oliveira (1956, p.248-249).

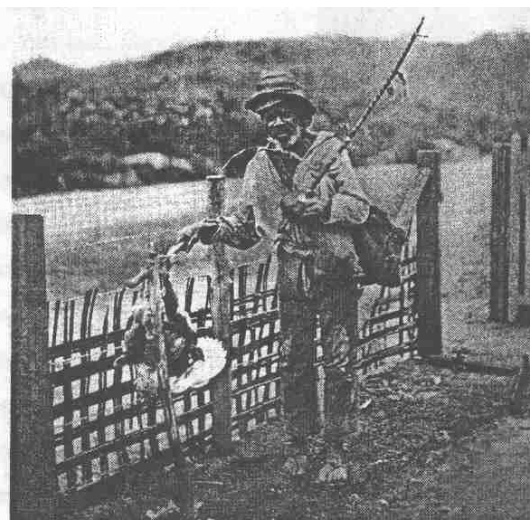
A seguinte cena, relatada por Ferdinand Denis, no século XIX, é capaz de demonstrar a presença do berimbau no cotidiano das ruas de Salvador:

Desde que deixamos o campo de São Pedro, o espetáculo mudou, o dia está mais avançado: é o momento em que os negros descansam. O estrangeiro não pode se impedir de observá-los: um deles aproveita seu lazer para tirar alguns sons de seu instrumento preferido; é um arco guarnecido de uma corda de latão, ele bate na corda de diversas maneiras: a impressão que ele sente é bem visível; um de seus companheiros passa com um fardo na cabeça; pára, coloca-o no chão, não consegue mais resistir ao poder deste zumbido melancólico; seus membros se agitam com regularidade, mas ele exprime, quase sem sair do lugar, os desgostos do amor, seus prazeres ou seus sofrimentos: o músico se anima, canta palavras que o tema lhe inspira: de repente nosso dançarino pára, em seguida, sem dirigir uma única palavra às pessoas que o cercam, retoma seu fardo e se afasta cantando para abreviar a caminhada (DENIS apud SCHEINOWITZ, 1993, p.329).

---

<sup>105</sup> Biancard (2000, p.112) afirma: “Acredita-se que o arco-musical já estava em uso por volta de 15.000 anos antes de Cristo (...)”; e que: “Tudo nos leva a crer que o berimbau atualmente usado na em nosso país seja de origem africana, mais precisamente angolana, trazido que foi pelos bantos (...)” (Ibid.).





*Foto de tocador de Berimbau, vendendo galinhas  
Arq. Moreira Salles.*

Figura 11 Tocador de berimbau-de-barriga (citada por ABREU, 2005).

Rocha (1994, p. 147) inclui o berimbau entre os instrumentos musicais no âmbito das influências africanas nas artes da Bahia. O autor conta que teve a oportunidade conviver com capoeiristas, entre eles alguns afamados. Nessa convivência teria ele – Rocha – sido responsável pela apresentação da capoeira, fora do seu ambiente das rodas da periferia da cidade, da Rampa do Mercado e das festas populares (Ibid. p.148).

Fato interessante é o autor assumir a responsabilidade pela introdução do berimbau no mercado, quando algumas evidências apontam Mestre Waldemar como grande responsável por isso (SHAFFER, 1977; ABREU, 2003, 2005). O autor diz: “Fui amigo pessoal de Mestre Waldemar, e como era de praxe entre os mestres de capoeira presentear o berimbau de seu uso, como uma homenagem, e prova de amizade, recebi o seu excelente instrumento<sup>106</sup> e mais ainda ensinou-me a tocar” (Ibid. p.148). E a seguir levanta a dúvida sobre a comercialização do berimbau: “E a propósito de berimbau, **fui eu o responsável pela sua introdução no mercado desse curioso instrumento**, que na verdade **até então, por volta de 1950, não era comercializado**, e que passou a despertar o maior interesse por parte dos turistas e intelectuais” (Ibid. p.148, grifos meus).

<sup>106</sup> Um cantor da capoeira do Rio de Janeiro relatou-me, no ano de 2004, durante um festival de cantigas na cidade de Florianópolis, que anos atrás, quando esteve da Bahia, teria conhecido o Mestre Waldemar e formado uma amizade com ele, tendo sido presenteado pelo Mestre com um berimbau de seu feitio.

A partir de consulta à matéria publicada no *Diário de Notícias*, em 10 de outubro de 1970, por Cristina Cardoso, intitulada *Waldemar, hoje, é só berimbau*, mas ninguém se engane, recentemente trazida a público por Frede Abreu, no seu livro *O Barracão do Mestre Waldemar* (ABREU, 2003), não foi possível precisar nenhuma data para o início da comercialização de berimbaus por Mestre Waldemar. A autora conta que: “[Mestre Waldemar] trocou a capoeira pelo berimbau que faz com todo amor, e desafia: ‘São os melhores da Bahia, sim senhora e aposto que no toque ou no canto venço qualquer capoeira ou tocador de berimbau’” (CARDOSO apud ABREU, 2003, p.71).



Figura 12 Conjunto de três berimbaus<sup>107</sup>

Mesmo não tendo sido possível verificar no artigo de Cardoso uma data em que Mestre Waldemar teria começado a comercializar seus berimbaus, o trabalho de Kay Shaffer (1977), antes citado, põe por terra a “glória” reivindicada por ROCHA (1994) para si mesmo. Ao falar sobre a comercialização de berimbaus no Mercado Modelo Kay Shaffer (1977, p.29, grifos meus), ao que parece, após um amplo trabalho de investigação e contato com Mestres como Pastinha, Canjiquinha, Eziquiel e o próprio Waldemar<sup>108</sup>, afirma precisamente que: “(...) foi

<sup>107</sup> Conjunto de três berimbaus, formado, da esquerda para a direita, por berimbaus de sons agudo, médio e grave, chamados de viola, médio e berra-boi ou gunga.

<sup>108</sup> Sobre as informações que são atribuídas aos mestres citados no que diz respeito à confecção do berimbau, pode-se consultar Shaffer (1977), principalmente as páginas 21 a 27, além da página 29.

Mestre Waldemar quem iniciou a venda de berimbaus na Bahia. Em 1942, ele começou a vender berimbaus na antiga Água de Meninos. Depois do incêndio, que a destruiu, e o presente Mercado Modelo foi construído, ele continuou vendendo-os neste novo local.” Portanto, causa estranheza que Rocha atribua para si o início da comercialização do berimbau, em 1950 – sendo que essa tarefa é desempenhada por ele através de um texto publicado somente em 1994. Não obstante, tal situação pode representar uma forma de disputa e de tentativa de reconhecimento no universo da capoeira; no caso, em relação à divulgação do instrumento musical berimbau para fora das “fronteiras” desse universo.

O Mestre Cobra Mansa, que foi amigo pessoal de Mestre Waldemar e conviveu com ele no final de sua vida, me contou: “E ele vendeu muito berimbau. Ele, Mestre Waldemar, ele é um inovador, ele é o primeiro, a primeira pessoa a começar a comercializar berimbau. Até antes não existia um comércio de berimbau. Saca? O berimbau era um instrumento restrito ao meio do capoeirista, não era uma coisa de turista” (Mestre Cobra Mansa).

O Mestre Waldemar também relatou como era feita a obtenção do arame para os berimbaus e o tipo de mudança que teria introduzido neste trabalho: “O arame era arame de cerca, não era arame de aço. Depois eles queimavam o pneu e tiravam aquele arame enferrujado, quebrava. Eu inventei abrir na raça pra sair cru” (Mestre Waldemar da Paixão).<sup>109</sup>

Essa afirmação é relevante e de fato pode representar uma contribuição, de certa forma, referendada pelo cruzamento com a afirmação de Kay Shaffer (1977, p.22): “Parece que originalmente, e até recentemente (1920-1930), a corda usada no berimbau era um material natural: um pedaço de cipó ou uma corda feita de lã”.

A pintura do berimbau também é atribuída ao Mestre Waldemar, visto que Shaffer (1997, p.26) afirma que, até 1940, os berimbaus eram da cor natural e muitas vezes até mesmo com casca; e diz não saber quem retirou a casca e os envernizou, mas comenta que Mestre Bimba fazia isso<sup>110</sup>. Shaffer (Ibid., p.27)

<sup>109</sup> Ver trechos já citados por Abreu (2003, p. 13). Outrossim, hoje é idéia comum entre os capoeiristas que o melhor arame para ser usado como corda de berimbau é aquele retirado do pneu “na raça” como disse o Mestre Waldemar, ou seja, com uma boa faca, sem que o pneu seja queimado, pois isso torna o arame frágil, não resistindo à força oferecida pela madeira, tendo, assim, o som de melhor qualidade.

<sup>110</sup> Em entrevista que o Mestre Nenel, filho de Mestre Bimba, me concedeu, ele diz usar a mesma técnica de seu pai para confecção do berimbau, que consiste em deixar a madeira durante um

coloca que: “É bem conhecido entre os Mestres que a primeira pessoa a pintar um berimbau foi Mestre Waldemar da Paixão. Ele mesmo diz: ‘Inventei envernizar. Fiz um berimbau muito bom por nome Azulão. Fiz o verniz azul.’ O autor acrescenta ainda que, em 1942, ao começar comercializar berimbaus, Mestre Waldemar inventou uma pintura especial, que teria sido adotada pela maioria dos outros mestres, com exceção a Mestre Bimba, que continuou usando apenas o verniz (Ibid.).<sup>111</sup>

O Mestre reforçou o papel que lhe foi atribuído: “Outra coisa, essa pintura de berimbau que inventou fui eu. O berimbau era com casca. Os capoeiristas daqui faziam berimbau com casca. (...) Peguei fazer berimbau envernizado. Peguei fazer berimbau em branco, como o Tabosa vai levando aí. Depois eu inventei pintar e passei a fazer berimbau pintado. Sou conhecido nisso” (Mestre Waldemar da Paixão).

Frede Abreu foi esclarecedor ao dizer: “(...) eu acho que a grande, quer dizer, ele tem muitas outras importâncias, mas uma das importâncias que ficou mais visível – a mais visível, não estou dizendo que é essa a principal – ele ficou muito conhecido pela coisa do berimbau, pela contribuição que ele trouxe para o berimbau, não só a parte plástica, da pintura (...)” (ABREU, 2005).

---

tempo secando na sombra, usando, à postetiori, unicamente um verniz que é preparado por ele, além de outros procedimentos.

<sup>111</sup> Essas informações, relativas à pintura do berimbau, também são citadas por Biancardi (2000, p.117).



Figura 13 Mestre Waldemar executando berimbau (ABREU, 2003).

Assim, é visível que Mestre Waldemar da Paixão realizou inúmeras contribuições para divulgação do berimbau e, através dele da própria capoeira, que vão do aprimoramento da obtenção do arame, que serve como corda, à pintura e comercialização e divulgação do instrumento para além dos espaços da capoeira.

### **Mestre Waldemar da Pero Vaz: o gritador da capoeira**

Neste momento, procurarei demonstrar que Mestre Waldemar teve um papel de destaque no que diz respeito a sua maneira de tocar e cantar, bem como ao conduzir o seu Barracão com maestria. A cena relatada a seguir pode ser bastante ilustrativa do que seria descortinado à frente dos olhos de quem chegasse no Barracão, por exemplo, numa tarde de domingo:

Em frente, sentado, mestre Waldemar com berimbau, comandando. (...) Com tocadores ao seu lado o mestre levanta a voz, iniciando o canto. Os jogadores, em número de dois, estão de cócoras, à sua frente. É lenta a toada que o mestre canta, como solista e já os capoeiras acompanham-no em movimentos mais

lentos ainda (...). O mestre canta os últimos versos do seu solo e o coro responde, os instrumentos respondem fortes, o ritmo violento, as vozes altas:

Aruandê

Ê, ê

Aruandê

*Camarado* (Tavares, 1961, p.180-181).

O cântico do Mestre chamava a atenção – e ainda chama hoje em dia, como podemos observar no seu disco, antes citado –, tanto pelas nuances de cantador por excelência que era, como pela variedade de assuntos e tramas desenroladas nos versos que entoava, às vezes em tom de desafio<sup>112</sup>:

Riachão<sup>113</sup> tava cantando  
 Riachão tava cantando, ô meu bem,  
 Na cidade do Açu  
 Quando apareceu um nego, ô meu bem,  
 Da espécie de urubu  
 Tinha camisa de sola,  
 Calça de couro cru,  
 Beijos grossos, revirados, ô meu bem,  
 Como a sola de um chinelo  
 Um olho muito encarnado,  
 Outro bastante amarelo  
 Eu me chamo Riachão, ô meu bem  
 Para mim canta martelo  
 Riachão arespondeu  
 Eu aqui no to cantando, ô meu bem, com negro desconhecido  
 Ele pode ser cativo  
 E andar aqui fugido  
 Camaradinho, aruandê

### Coro

*Vamo-nos simbora*

*Coro*

*Pelo mundo afora*

*Coro*

*O galo cantou*<sup>114</sup>

O curioso aqui é tentar verificar aonde Mestre Waldemar buscava inspiração para cânticos como esse. A mesma “música” acima, ou parte dela pelo menos, é citada por Rego (1968, p.106-7), no entanto, com uma letra diferente. Conforme pude constatar em várias conversas com Frede Abreu, bem como nas

<sup>112</sup> Considerando que a literatura de cordel pode ter influenciado a música da capoeira, destaco que Galvão (2001, p.147) notou que junto a um grupo de entrevistados: “(...) o interesse do público nas histórias de desafios e pelejas estava no prazer da competição”

<sup>113</sup> Conforme Rego (1968, p. 205): “Riachão s.m. Nome próprio designativo do cantador *Manoel de Riachão de Lima* (...)”

<sup>114</sup> Ouvir faixa de número 14, do anexo, em CD.

entrevistas com Mestre Cobra Mansa e Mestre Bigodinho, Mestre Waldemar tinha, entre outras, uma forte influência da literatura de cordel na sua música. Isso coloca o problema de tentar verificar se Mestre Waldemar teria sido um autor de músicas de capoeira. Tentarei demonstrar que é possível que ele tenha utilizado a literatura de cordel e as histórias de Trancoso, como referência para músicas que, possivelmente, cantava de improviso ou com variações – pois verifiquei que letras muito parecidas apareceram com certas variações em diferentes situações em que foram feitas as coletas das mesmas.

A literatura de cordel, ao que parece, recebe esse nome de estudiosos, que tomam como referência um tipo semelhante encontrado em Portugal, sendo considerado também o fato de os livros serem postos à venda em “cavalgando um barbante”, conforme o esclarece o trabalho de Galvão (2001, p.27).<sup>115</sup>

Galvão constata que a literatura de cordel foi amplamente presente no Norte e Nordeste do Brasil, tomando com base o período de 1930 a 1950, sendo lida e ouvida, sobretudo, coletivamente, em momentos de lazer, às vezes compartilhando espaço com cantorias e histórias de Trancoso<sup>116</sup>; os folhetos eram obtidos em feiras ou mercados públicos, onde as pessoas se aglomeravam para verem e ouvirem os vendedores; e que era comum as pessoas fazerem empréstimos dos mesmos. Juntamente com as histórias de Trancoso, a literatura de cordel pode ter constituído, simultaneamente, uma influência e material para as músicas executadas por Mestre Waldemar.

Fato problemático, no entanto, é demonstrar aqui evidências sobre como Mestre Waldemar teria absorvido a influência dessas histórias. Talvez seja oportuno lembrar que Mestre Waldemar trabalhou durante muito tempo no Mercado Modelo, em Salvador; local que até hoje tem pelo menos uma barraca

---

<sup>115</sup> Essa autora faz referência a outros nomes como: “‘folheto’, ‘livrinho de feira’, livro de histórias matutas’, ‘romance’, ‘folhinhas’, ‘livrinhos’, ‘livrozinho ou livrinho véio’, ‘livro de história antiga’, ‘livro de poesias de matuto’, ‘poesias matutas’, ‘histórias de João Grilo’, leitura e literatura de cordel’, história de João de Athayde’ ou simplesmente ‘livro’” (GALVÃO, 2000, p.27). A autora as destaca como algumas denominações utilizadas pelos leitores, leitoras, ouvintes e um vendedor que entrevistou para realização de seu trabalho de doutoramento, publicado na forma de livro (Ibid.) – ver bibliografia no final deste texto.

<sup>116</sup> As histórias de Trancoso abarcam uma pluralidade de tipos e gêneros de histórias presentes na tradição oral. “Gonçalo Fernandes Trancoso publicou, em 1585, a primeira coletânea portuguesa de contos colhidos da tradição oral: *Contos e histórias de proveito e exemplo*. Segundo Câmara Cascudo (1988/1954), os contos de Trancoso se espalharam rapidamente: em 1618 (...), sendo que “De modo geral, a denominação ‘contos’ ou ‘histórias de Trancoso’ passou a denominar, em alguns estados do Nordeste, todo gênero de contos populares” (GALVÃO, Ibid. p. 221, nota 2).

que vende literatura de cordel.<sup>117</sup>

Quanto aos momentos de leitura ou interpretação dos cordéis, é válido notar que, segundo (GALVÃO, 2001, p.160), muitas vezes a *performance* do leitor ou interprete era até mais importante que o próprio enredo da história, pois: “Para a audiência, no entanto, como já foi demonstrado em diversos estudos, parecia ser mais importante a *performance* do narrador, a reiteração de valores universais rememorados a cada nova narração, do que propriamente do enredo ou do final da história”. Outra consideração importante é a autora afirmar que – guardando aqui as devidas proporções espaço-temporais: “Albert Lord (1960) (...), ao analisar a performance de cantadores, verificou que **aquilo que era considerado tradicionalmente como o mesmo poema nunca se repetia da mesma forma.**” (LORD apud Galvão, 2001, p. 167).

Assim, é ‘justo’ se especular se esse caráter de interpretação teria sido transposto para as músicas de Mestre Waldemar, já que, como já disse, uma mesma música foi verificada com variações significativas na sua letra, conforme segue:

Senhores, peço licença  
 Pra dizê uma história  
 Do cangaceiro Vilela  
 Que trago sempre em memória  
 Este lutou quinze anos  
 Sempre alcançando vitória  
 Morava na Serra Torta  
 Este home destimido  
 Combates muito sangrentos  
 Êle já tinha vencido  
 Ali tinha um capitão  
 Um sujeito muito ousado  
 Disse eu vou na Serra Torta  
 Trago Vilela amarrado  
 No outro dia bem cedo  
 Marcharam pra o logá  
 Aonde morava Vilela  
 O povo foi ensina  
 Cercaram-lhe a casa  
 E ficaram de prontidão

<sup>117</sup> “(...) as feiras e os mercados constituíam, de fato, os endereços mais freqüentados por aqueles que os compravam [isto é, compravam os folhetos, os cordéis] ou simplesmente escutavam sua leitura em voz alta ou declamação –, pelo vendedor” (GALVÃO, Ibid., p.148). Lembremos que a autora toma esta idéia como sendo válida, inclusive, para o período entre 1930 e 1950, em estudo realizado por ela. Mestre Waldemar, em 1942, estava desenvolvendo suas atividades no mercado de Salvador.



Disse o chefe abra a porta  
 Por ordem do capitão  
 Você hoje sai daí  
 Direito para a prisão

### **Coro**

Eh, Desidério de Sauípe  
 É home que sabe amarrá  
 Dá um nó, esconde a ponta  
 Pra outro não desatá<sup>118</sup>  
 (OLIVEIRA, 1956, p.258, grifos do autor)

No seu disco, Mestre Waldemar canta a “mesma música”, com a letra diferente. Se observarmos, a partir do sexto verso, há algumas diferenças entres as letras. A letra citada acima diz, no sexto verso, “Sempre alcançando vitória”; e, a segunda, abaixo, diz “Fez a canção da vitória”. Ou seja, esta e outras pequenas diferenças sugerem possibilidades de mudanças nas letras e, talvez, nos aspectos musicais, como um todo, que poderiam variar de acordo com as situações e, mesmo, com as intencionalidades dadas às mensagens. Todavia, até pela extensão das letras, também é possível que estas pequenas variações sugiram que os trechos dos cordéis serviam como uma base para a narração, ao invés de um texto a ser seguido fiel e rigorosamente.

Senhores, peço licença  
 Senhores, peço licença, ô meu bem  
 Para cantar uma história,  
 O Valente Vilela, ô meu bem  
 Trago sempre na memória  
 Ele lutou quinze anos  
 Fez a canção da vitória  
 Ali tinha um capitão, ô meu bem,  
 Um sujeito muito ousado  
 Disse eu vou na Serra Torta  
 Trago Vilela amarrado  
 No outro dia bem cedo  
 Marcharam para o lugar  
 Onde morava Vilela, ô yayá  
 O povo foi ensinar  
 Chegou lá o capitão  
 Mandou a casa cercar  
 Cercaram ali a casa  
 Ficarão de prontidão

---

<sup>118</sup> Oliveira (1956, 255) faz referência a essa e outras músicas, destacando que: “Os cantos seguinte foram recolhidos na escola de capoeira do mestre Waldemar, à Liberdade, e por este classificados segundo o toque que acompanhavam. Os que estão assinalados por um asterisco são cantos novos atribuídos ao mestre Waldemar.”

Vilela abriu a porta, ô meu bem,  
 Por ordem do capitão  
 Você hoje sai daí, ô meu bem,  
 Direitinho para a prisão  
**Vilela estava em casa**  
**Sem nada disso sabê**  
**Disse vocês vão simhora**  
**Não venham me aborrecer**  
**Responda-me soldado, ô yaiá**  
**Viver, matar ou morrer**  
**Responda-me soldado**  
**Viver, matar ou morrer**  
**O soldado a respondeu**  
**Não vim matar e nem morrer**  
**Está enganado o sujeito**  
**Em ordem do delegado, ô meu bem**  
**Força de um juiz de direito**  
**Você hoje me dá conta**  
**Das mortes...**  
**Eu aqui na Serra Torta**  
**Já...**  
**Homem que mata cem**  
**Também Pode matar cento e um**  
**Camaradinha, aquinderre**<sup>119</sup>

Esta situação aponta para reflexão de que, no contexto de práticas culturais, como a literatura de cordel e a própria capoeira, a idéia de autoria é um pouco diferente do que comumente estamos habituados. Uma mesma música, por exemplo, pode ser interpretada num momento com uma letra e, noutro, pode ser significativamente alterada<sup>120</sup>, em função da situação em que é executada – ver Galvão (Ibid., p.158).

Vimos, assim, que “Quanto aos cantos, há dezenas deles, não somente os permanentes, que passam de geração, como “Apanha laranja no chão tico-tico”, considerado um hino de capoeira, como também os improvisados. **Valdemar improvisa mais de uma letra, pelo menos, como os trovadores populares**” (TAVARES, 1961., p.182, grifos meus).

Um dos temas mais freqüentes na literatura de cordel é a ‘ciência’: “os dois poetas disputam entre si, diante de um suposto público, quem tem mais conhecimentos ‘eruditos’” (GALVÃO, 2001, P. 147). Esta temática também foi cantada, na capoeira, por Mestre Waldemar:

<sup>119</sup> Ouvir faixa número 15 do anexo em CD.

<sup>120</sup> Também notei a música O Riachão com variações na letra, ou poderia dizer com execução de trechos diferentes do original ou com pequenas variações – (GALVÃO p.159; negro p.100; 102, 111).

*Sô professô de matéria  
 Que os sábios não conhecem  
 A lei que eu dito no mundo  
 O próprio rei obedece  
 Os meus feitos é muito grande  
 Neste mundo estende e cresce  
 Riachão lhe perguntou  
 Quero que você descreva grande mistério  
 Que entre nós a terra tem  
 Porque é que em doze horas  
 Há uma transformação  
 O diabo arrespondeu  
 O sol não é quem se move  
 A terra está sobre um eixo  
 E o eixo faz rodar  
 E esta rotação  
 Faz a luz do sol faltar<sup>121</sup>*

Outra dimensão importante na trajetória de Mestre Waldemar é a que diz respeito ao caráter educativo, digamos, visto na condução do seu Barracão. O Barracão do Mestre Waldemar, como ficou conhecido, era localizado na Estrada da Liberdade, no bairro Corta-Braço, em Salvador. O Barracão era um espaço de rodas de capoeira, principalmente aos domingos, quando a população local se fazia presente.

O Corta-Braço foi fruto de uma das primeiras ocupações de populares em busca de moradia, realizada na cidade de Salvador, no início dos anos de 1950. Por isso mesmo, em um espaço relegado à própria sorte pelo poder público, atividades que pudessem oferecer alguma perspectiva de lazer e vida comunitária eram bem-vindas. Neste sentido, Mestre Waldemar tinha o papel de conduzir sua roda de forma que não houvesse barulho, ou seja, brigas entre os valentões para que a população, em geral, mas também mulheres, crianças, eventuais turistas e intelectuais pudessem freqüentar o Barracão aos domingos.

Frede Abreu falou-me, durante a entrevista que me concedeu, sobre essa idéia de que Mestre Waldemar conduzia o Barracão de forma a administrar os conflitos, que pudessem surgir entre os capoeiristas, especialmente através da música, do seu canto. O pesquisador disse: “Tem uma coisa bem interessante, até acho que está no livro<sup>122</sup>, é quando ele diz a forma como ele tem que domar

<sup>121</sup> Música atribuída ao Mestre Waldemar, colhida por Oliveira (1956).

<sup>122</sup> O entrevistado se refere ao seu Livro *Barracão do Mestre Waldemar*, publicado em 2003 (ABREU, 2003).

os caras. A coisa que ele fala assim: Não, **os valentões vem aqui na minha academia, mas na hora que eu começo a cantar todo mundo entra na minha**”(ABREU).

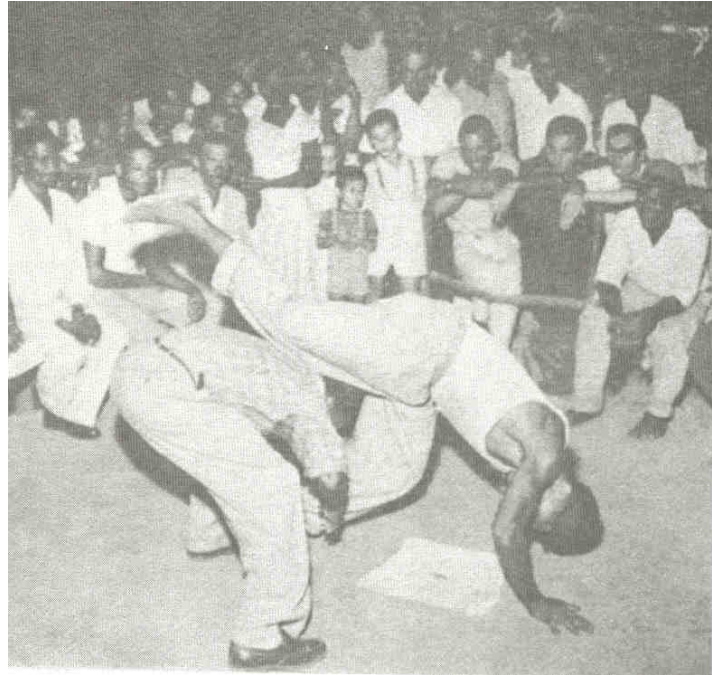


Figura 14 Capoeiristas Traíra e Nagé jogando no Barracão (ABREU, 2003).

A dimensão educativa está justamente na possibilidade de uma comunidade se reunir em torno de uma liderança, que lidava com conflitos para que todos pudessem participar de algo construído coletivamente, que era a roda de capoeira, na qual alguns jogavam, outros cantavam ou assistiam, mas todos e todas eram partícipes de um mesmo conjunto.

Ao argumentar sobre a possibilidade do Barracão ser caracterizado como espaço educativo, estou fazendo alusão ao entendimento da educação como prática relacional, que ocorre entre os seres humanos mediatizados pelo mundo ou, mais especificamente, pela vivência coletiva de desafios compartilhados, parafraseando Freire (1996).



Figura 15 Mulheres e crianças assistindo à roda no Barracão (ABREU, 2003).

Este caráter também foi afirmado por Frede Abreu, em primeiro lugar caracterizando, brevemente, o contexto no qual se situava o Barracão do Mestre Waldemar: “o Corta-braço – antes do Waldemar – era um lugar, considerado assim, um lugar perigosíssimo da Bahia. Era um mato, um matagal. E ali era um lugar assim: o criminoso fugia ia para aquele lugar; ficavam para lá criminosos; um lugar desse tipo” (ABREU).

Em seguida, Abreu chama a atenção para a organização de pessoas de diferentes localidades em torno de uma invasão, em que, normalmente, alguns laços são desfeitos e surgem outros.

E ali, com o desenvolvimento da cidade começa-se a se ocupar aquilo ali, não é: uma casa aqui, uma ali. Mas acho que em 40, 45, 46 você tem uma invasão ali – invasão: as pessoas invadem um terreno e todo mundo, como é que diz, invade o

terreno e todo mundo faz as suas casas. Então aquilo foi considerada a primeira invasão de terras em Salvador. Quando você tem uma invasão, geralmente você tem uma..., convergem para a invasão pessoas de diversos lugares. Então você desfaz muito de laços familiares, laços de vizinhanças, milhares de laços.

Em consequência disso, ocorre um novo arranjo espacial e social, em que os(as) moradores(as) estão expostos ao contato com novas experiências, desafios, mas também com possibilidades de fortalecimento da articulação e da ação coletivas. Isto é, “Então o que acontece: nesses lugares começam também a acontecer determinadas coisas, que são coisas vão criando fatores de **novas sociabilidades**, de socialização. Então você tem o baba, o jogo de futebol; você vê as pessoas vem jogar o dominó; as festas; o carnaval. E a academia dele, ela funcionava, funcionou muito assim” (ABREU).

Assim, vimos que o Mestre Waldemar teve destaque no campo da capoeira não só por uma série de contribuições, especialmente em relação à música, mas porque através disso, de certa forma, sua influência vem sendo sentida constantemente neste cenário, sendo que recentemente participou indiretamente do chamado processo de revitalização da Capoeira Angola, ao servir como referência para as musicalidades.

Além disso, a atuação na condução do seu Barracão pode ser vista como referência para se pensar as dimensões coletivas, participativas nas rodas de capoeira. Inclusive, isso evoca a idéia de que um dos papéis das musicalidades é justamente contribuir para a organização e sustentação de ações coletivas, que representam contextos de articulação entre diferentes pessoas e perspectivas, tendo como base e elo o espaço singular das rodas de capoeira, nesse caso o Barracão do Mestre Waldemar.

## 2. 3 Diálogo intercultural: categoria político-pedagógica

Neste momento, proponho outros jogos, tendo como espaço-tempo a cidade da Bahia, nos dias de hoje, através de um conjunto de entrevistas que expressam algumas visões dos agentes da capoeira sobre suas musicalidades.

A partir da idéia de diálogos interculturais, neste trabalho, busco explicitar as (diferentes) visões dos agentes da capoeira – mestres e professores, em particular, capoeiristas, em geral e um pesquisador da capoeira, num caso específico – sobre as musicalidades desta prática cultural.

A categoria de diálogo intercultural, que tomo como guia, tem como referência Andreola (2000; 2002). Este autor propõe, em um artigo publicado em 2002, o diálogo intercultural como categoria central para o dialogo entre as civilizações.

Para tanto, o autor parte das aproximações entre Fanon, Freire e Mounier, sendo que dedicou a estes dois últimos sua tese de doutoramento. Andreola (2002) vê neles pensadores revolucionários, em que: “(...) ‘esperança’, ‘amor’, fraternidade’, ‘solidariedade’, não representam expressão vocabular de um sentimentalismo idealizante, de um humanismo vago e inconseqüente. Trata-se de categorias epistemológicas e políticas (...)” (Ibid. p.139).

Nesta linha, Andreola define que o “Diálogo intercultural é estratégia política indeclinável para construir uma nova humanidade num projeto que não se conforme com o caminho suicida da especulação, da ganância, da competição, da fome e da guerra” (Ibid. p.140).

O diálogo intercultural, portanto, é uma estratégia política fundamental da prática político-pedagógica. Isto porque, como Andreola concluiu, “Coerentemente com a teoria e com a práxis política-pedagógica de Fanon, Freire e Mounier, o diálogo deve ser sobretudo com o povo, com sujeitos históricos” (Ibid., grifos meus).

A dialogicidade como categoria político-pedagógica tem expressão na obra do importante pedagogo Paulo Freire – educador brasileiro que, no contexto da educação de adultos, inicialmente, soube apreender com as classes populares que o diálogo é um encontro entre seres humanos com o mundo por eles compartilhado. O mundo, como realidade existencial concreta vivida, representa o conjunto de problemas vividos pelos sujeitos das relações educativas,

educadoras(os) e educandas(os). Daí que dialogar sobre o vivido possa ser visto como uma busca de compreensão para a ação humana que se pretende cada vez mais crítica, cada vez mais compreensiva de seus limites e possibilidades.

Explicitamente, isso significa dizer e reconhecer com o professor Paulo Freire (1987) *A dialogicidade [como] essência da educação como prática da liberdade*. Neste caminho, tomo suas palavras como se fossem minhas, pela força de sentido que nos trazem e porque, como ele, vejo o mundo como desafio e justamente “Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro nem tampouco tornar-se simples trocas de idéias a serem consumidas pelo permutantes” (FREIRE, 1987, p.79).

É tendo em vista esse caráter político-pedagógico do diálogo intercultural, que priorizo aqui a análise de 10 (dez) entrevistas com mestres de capoeira, realizadas no período de 06 de janeiro a 06 abril de 2005, durante a realização de estágio de doutorado-sanduiche, com apoio do CNPq, em Salvador<sup>123</sup>. O objetivo é explicitar as diferentes visões desses agentes sobre o as musicalidades da capoeira, como relação de saber/poder.

Para avançar no tratamento do material empírico advindo das entrevistas, uma decisão seria fundamental: como proceder na exposição dos dados. Será que deveria tentar construir uma trama narrativa, dando uma melhor apresentação e valorização possível aos pontos considerados mais importantes das falas dos entrevistados? Deveria, ao contrário, privilegiar ao máximo as suas opiniões, sem maiores intervenções minhas na apresentação das respostas? Ou, ainda, demonstrar quais são os pontos presentes nas falas dos entrevistados, que são diretamente relacionados com as várias dimensões, que trato na problematização das musicalidades das rodas de capoeira? Qual seria a vantagem, para fins de análise nesta investigação, de uma ou de outra estratégia?

Inicialmente, tive uma inclinação pela a primeira opção. No entanto, fui obrigado a reconhecer que simplesmente apresentar o conteúdo das entrevistas

---

<sup>123</sup> A bolsa de doutorado-sanduiche, concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, tem por objetivo: “Apoiar aluno formalmente matriculado em curso de doutorado no Brasil para desenvolvimento parcial de sua tese junto a outro grupo de pesquisa nacional.” (CNPq, 2005).



não daria conta de enfatizar as questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem das musicalidades das rodas de capoeira, como uma esfera de saber/poder.

Por isso, a opção mais coerente com os objetivos do presente trabalho foi a de eu tentar privilegiar as falas dos entrevistados, mas já fazendo comentários e esboçando ligações e comparações, na medida do possível, que permitam demonstrar como esses agentes compreendem: os papéis das musicalidades das rodas de capoeira; as estratégias de ensino e aprendizagem desse saber; os significados que essas musicalidades podem ter; e as possíveis relações de saber/poder em torno das mesmas.

Seguindo a idéia de tentar esboçar diálogos interculturais, que valorizassem as opiniões dos entrevistados, decidi tentar expor os dados, partindo de uma inspiração bourdieusiana.

Explico melhor. No livro *A miséria do mundo*, publicado no Brasil em 2001<sup>124</sup>, sob a coordenação do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, é visto um conjunto de estudos de caso, apresentados da maneira mais direta possível. Isto é, o procedimento adotado pelos autores foi de transcrever as entrevistas, sem maiores intervenções dos entrevistadores.

Bourdieu apresenta seu livro dizendo: “Entregamos aqui os depoimentos que homens e mulheres nos confiaram a propósito de sua existência e de sua dificuldade de viver” (BOURDIEU, 2001, p.9). Com isso, fica evidente o peso que é dado aos depoimentos coletados e a responsabilidade que os mesmos conferem ao trabalho de publicá-los.

Logo na primeira página da apresentação referida, em uma nota, o leitor é direcionado ao final do livro: “Remetemos ao fim da obra para uma exposição detalhada dos pressupostos epistemológicos das operações de pesquisa, transcrição e de análise das entrevistas” (Ibid.)

Se o leitor daquele livro seguir o caminho indicado, verá que, nesse caso, trazer a público tais depoimentos significa um peso de responsabilidade, na medida em que o próprio Bourdieu afirma, semelhante ao que fazem Andreola (2000; 2002) e Freire (1987), ser: “O ato político, de uma espécie muito particular, que consiste em tornar público, pela publicação, aquilo a que normalmente não se

---

<sup>124</sup> Faço referência a 4ª edição do livro (BOURDIEU, 2001).

tem acesso, ou nunca, em todo o caso, *sob esta forma*, se encontraria de algum modo desviado, e totalmente esvaziado de seu sentido” (Ibid., p.712).

Aí vemos que uma das vantagens deste método de trabalho consiste exatamente em assumir a postura política, que privilegia trazer a público a visão de mundo dos depoentes. Ora, quantas entrevistas ou depoimentos de mestres de capoeira têm se extraviado ou não são de conhecimento do grande público, muitas vezes, provavelmente por fazerem parte de velhos baús de preciosismos guardados a sete chaves?

Não obstante esse aspecto, no item ao final do livro, em que Bourdieu propõe explicitar o método adotado no trabalho, ele deixa claro não ter a pretensão de se alongar nesta discussão escolástica, como está dito. E aí vemos que, talvez, uma outra vantagem da postura adotada seja de fugir do vício das repetições que, nem sempre, se aplicam ou funcionam da melhor forma possível nas diferentes pesquisas. E ele próprio diz:

Não creio que por isso se possa remeter-se aos inúmeros escritos ditos metodológicos sobre as técnicas de pesquisa. Por mais úteis que possam ser para esclarecer tal ou qual efeito que o pesquisador pode exercer ‘sem o saber’, lhes falta quase sempre o essencial, sem dúvida porque **permanecem dominados pela fidelidade a velhos princípios metodológicos** que são freqüentemente decorrentes, como o ideal da padronização dos procedimentos, da vontade de imitar os sinais exteriores mais reconhecidos do rigor das disciplinas científicas; não me parece, em todo caso que eles levem em consideração tudo aquilo que sempre fizeram, e sempre souberam os pesquisadores que respeitavam seu objeto<sup>125</sup> e os mais atentos às sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta de sua existência (Ibid. p. 693, grifos meus).

Para Bourdieu, é necessário perseguir *Uma comunicação não violenta*, conforme o subtítulo à página 695 (Ibid.), de forma que sejam reconhecidas as dificuldades que implicam a realização de toda e qualquer entrevista; pois a própria presença física e simbólica de um entrevistador diante do entrevistado influencia nas respostas dadas por este. De todo modo, o desafio, portanto, seria buscar uma forma de compreensão desejada,

---

<sup>125</sup> Faço aqui a ressalva de que existe hoje, sobretudo, um “senso comum” acadêmico, na minha opinião, totalmente equivocado, sobre se falar em objeto de pesquisa. Aqueles e aquelas que colocam uma série de pudores, para a utilização desse termo, deveriam considerar que, quando o mesmo é evocado, não é no sentido de chamar um entrevistado, por exemplo, de objeto. Ao contrário disso, objeto de pesquisa diz respeito ao conjunto de questões, hipóteses, em síntese, um conjunto de dimensões interligadas, que representa a problemática tomada como objeto de análise numa pesquisa.

Mesmo que ela só se manifeste de maneira totalmente negativa, inspirando precauções e as atenções que determinam o pesquisado a ter confiança e a entrar no jogo, ou excluindo as perguntas forçadas ou mal colocadas, é esta informação prévia que permite improvisar continuamente as perguntas pertinentes, **verdadeiras hipóteses que se apóiam numa representação intuitiva e provisória** da fórmula geradora própria ao pesquisado para provocá-lo a se revelar mais completamente (Ibid., p.700, grifos meus).

Daí outra vantagem do método: privilegia ao máximo a transcrição mais direta possível das respostas, porém, mais do que isso, a idéia de comunicação não-violenta seja de colaborar com a explicitação das hipóteses mais recorrentes. Isto é, na medida em que algumas perguntas vão se tornando recorrentes ao longo das entrevistas, é possível verificar as hipóteses mais relevantes para o trabalho; e, ao mesmo tempo, buscar algumas categorias para as análises feitas a seguir. Isso porque a recorrência de algumas questões, como veremos, demonstra não só as dimensões privilegiadas na investigação, como constituintes da problematização do tema “as musicalidades da rodas de capoeira”, mas também expressa a forma como esta problematização vai sendo cercada e delimitada dialeticamente pelo campo empírico, relativo às entrevistas, mas também pelas histórias dos mestres de capoeira, antes privilegiados, e nos cursos de formação de educadores de capoeira, a serem discutidos à frente.

Finalmente, é preciso considerar que a adoção do processo de transcrição das entrevistas não é algo que possa ser visto de maneira simplista. “Pois é claro que a transcrição muito literal (a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, podem comandar todo o sentido de uma frase) já é uma verdadeira *tradução* ou até uma interpretação” (Ibid. p.709).

Portanto, o processo de elaboração das entrevistas aqui apresentadas não contemplou apenas a sua realização e posterior transcrição. Como vimos, o trabalho de transcrição é complexo. Aqui, ele exigiu: uma primeira etapa de transcrição<sup>126</sup>; à *posteriori*, uma revisão, que fiz pessoalmente, a fim de identificar palavras, eventualmente mal entendidas numa primeira transcrição, objetivando

---

<sup>126</sup> A primeira etapa de transcrição das entrevistas contou com o suporte técnico de Luis Gabriel Angenotti. Após seu trabalho, retomei a escuta detalhada das entrevistas, identificando as palavras até então não compreendidas, e procurei a melhor pontuação possível para expressar o ritmo mais próximo das falas, que me era ditado pelas lembranças dos ambientes e situações em que as entrevistas foram realizadas e, é claro, pela própria sonoridade das vozes dos entrevistados, reproduzidas pelo gravador.

favorecer ao melhor entendimento de termos e linguajares próprios da capoeira; e, finalmente, a própria organização das frases que envolveu, entre outras dificuldades, o ritmo de fala ditado pelo sotaque soteropolitano da maioria dos entrevistados.

Não seria demais notar que:

O processo verbal do discurso recolhido que o autor da transcrição produz está submetido a dois conjuntos de obrigações de fidelidade a tudo que manifesta durante a entrevista, e que não se reduz ao que realmente é registrado na fita magnética, levariam a tentar restituir ao discurso tudo que lhes foi tirado pela transcrição para o escrito e pelos recursos ordinários da pontuação, muito fracos e muito pobres, e que fazem, muito amiúde, todo o seu sentido e o seu interesse; mas as leis de legibilidade que se definem em relação com destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas impedem a publicação de uma transcrição fonética acompanhada de notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia (principalmente em suas variações socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal, etc. (Ibid. p. 712).

Tendo em mente essas dificuldades, procuro contextualizar, ao máximo possível, as situações em que ocorreram as entrevistas, o que é feito com o auxílio de minhas anotações de campo, fazendo também uso de fotos de tais situações e ambientes onde se entrevistas. Propositadamente, vou apresentando os jogadores/entrevistados em ordem cronológica de realização das entrevistas, procurando demonstrar as questões que foram sendo mais recorrentes (e as hipóteses ligadas a elas). Isto é, na medida em que fui realizando as entrevistas, percebi quais eram os questionamentos mais evidentes, que poderiam servir como guia para análise das musicalidades das rodas de capoeira, conforme apresento a seguir.

### **2.3.1 Diálogos interculturais: algumas visões de mundo dos mestres de capoeira hoje**

Como já disse, recorro à noção de diálogo intercultural na expectativa de explicitar as diferentes visões que os educadores de capoeira têm sobre o papel da música na capoeira, seus processos de ensino e aprendizagem; tentando abrir caminho para verificar a possibilidade de tais musicalidades constituírem objetos de disputas simbólicas no interior dessa prática cultural que, nessa perspectiva, poderia ser compreendida como um campo de poder.

Em relação a esses aspectos, o percurso investigativo de levantamento de dados teve como estratégia fundamental a realização de entrevistas, com mestres de capoeira da cidade de Salvador. Portanto, o espaço-tempo dessa roda é o momento atual, neste início de século XXI, mais especificamente, o trabalho de campo realizado na cidade da Bahia de 06 de janeiro a 06 de abril de 2005. Durante o trabalho de campo, percebi algumas questões como sendo mais recorrentes, o que contribuiu para a eleição de categorias de análise, conforme tentarei demonstrar, principalmente nas discussões contidas no terceiro capítulo.

As questões mais recorrentes ao longo das entrevistas, de maneira geral, visavam a trazer a luz o entendimento dos entrevistados sobre: como os educadores de capoeira formulam e dinamizam seus saberes musicais – quais são as estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas para este fim; quais visões e significados têm em relação a estas musicalidades – que papéis atribuem às musicalidades.

Estas questões foram expostas aos entrevistados em conjunto com outras problematizações, que visavam a analisar a possibilidade das musicalidades exercerem uma relação de saber/poder na/da capoeira. Por isso, também lancei questões, que poderiam esboçar pontos controversos em relação a diferentes opiniões dos agentes sobre as musicalidades. Esse nível de questões esteve, particularmente, ligado à atuação dos Mestres antes historiados: Mestre Bimba; Mestre Canjiquinha; Mestre Pastinha; e Mestre Waldemar da Paixão.

O ponto de partida, como disse, são as entrevistas, realizadas em Salvador. Quando lá estive, o foco de atuação foi sustentado por três pontos principais, os quais serviram como base para todo o trabalho de campo e atividades de pesquisa desenvolvidas: 1) A residência estabelecida no bairro

Federação, no Campo Santo<sup>127</sup>, na Rua Nossa Senhora de Fátima, número 6, apartamento 201, Alto das Pombas; 2) a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, no Vale do Canela, mais especificamente o espaço das duas salas do grupo LEPEL e das salas das aulas das disciplinas de capoeira, que eram ministradas por seus integrantes; 3) o Pelourinho, onde estão localizadas as associações de capoeira, que foram priorizadas no trabalho de campo, além do Instituto Mauá, onde recebi um importante apoio e orientação do pesquisador Frede Abreu<sup>128</sup>.

A partir da minha residência, fixada na Federação, foram desenvolvidas todas as atividades de pesquisa, tais como: participação nos trabalhos do grupo Linha de Pesquisa em Esporte e Lazer/LEPEL; idas às associações de capoeira, bibliotecas e acervos; e deslocamentos para festas de largo e realização de entrevistas, como será descrito nos itens a seguir.

A escolha dos mestres, para realização das entrevistas, teve como critérios iniciais: a) privilegiar as diferentes visões ligadas às musicalidades da capoeira, influenciadas pelo fato dos entrevistados serem praticantes de Capoeira Angola ou Capoeira Regional; b) o fato dos mestres entrevistados pertencerem a associações, academias ou grupos de capoeira, identificados explicitamente como sendo pertencentes às capoeiras Angola ou Regional; c) o fato dos mestres entrevistados serem discípulos de mestres de capoeira, também identificados e que tiveram importantes atuações na história da capoeira, a partir das vertentes Angola e Regional; d) a possibilidade dos entrevistados terem algum tipo de ligação com o fazer musical na capoeira; e) e, em menor número, a realização de entrevistas junto a pessoas que não se enquadravam em nenhum desses critérios, mas que poderiam fornecer importantes respostas acerca de uma visão de conjunto sobre o papel e os processos de ensino e aprendizagem da música

---

<sup>127</sup> Campo Santo é o nome de um Cemitério, localizado no bairro Federação, que empresta o nome a uma localidade específica desse bairro. Vários capoeiristas com os quais conversei, e até mesmo o pesquisador Frede Abreu, afirmaram que a Federação já foi um grande reduto de capoeiristas. Houve quem dissesse, também, que naquele cemitério foi enterrado Mestre Canjiquinha.

<sup>128</sup> O pesquisador Frede Abreu, do Instituto Jair Moura de Salvador, consegue efetuar uma importante contribuição à pesquisa acadêmica realizada sobre a temática capoeira, em nível nacional e internacional. Basta ver que a maioria dos pesquisadores acadêmicos, que realizaram importantes trabalhos sobre o tema, nas últimas décadas, têm recebido seu apoio. Por isso mesmo, o próprio Frede Abreu costuma brincar – sem que por isso deixe de ter plena consciência da importância do papel estratégico que realiza, como alguém que não só tem amplo acúmulo e domínio das fontes, como a capacidade de indicar os caminhos espinhosos de tal pesquisa – que é o orientador selvagem dos pesquisadores acadêmicos.

de capoeira, como foi o caso do pesquisador Frede Abreu, do Instituto Mauá e do Instituto Jair Moura.

Em seu conjunto, as 10 (dez) entrevistas realizadas representam, pelo seu conteúdo e diversidade dos entrevistados, uma amostra bastante significativa das diferentes visões sobre as musicalidades da capoeira. Passo a jogar com os entrevistados, trazendo à tona suas falas e entendimentos sobre as musicalidades das rodas da(s) capoeiras(s).

Para saudar os jogadores que farão parte deste momento da roda, destaco um canto como louvação:

Ai, ai, aidê  
Joga bonito que eu quero aprender  
Ai, ai, aidê,  
Joga seu Frede que o povo quer ver  
Ai, ai, aidê, olha lá seu Pelé, que eu quero ver  
Ai, ai, aidê, joga Mestre Cafuné, que eu quero aprender  
Ai, ai, aidê, seu Raimundo Dias, que eu quero ver  
Ai, ai, aidê, jogo bonito que eu quero ver  
Ai, ai, aidê, canta Mestre Neco, que eu quero aprender  
Ai, ai, aidê, Mestre China, que eu quero ver  
Ai, ai, aidê Mestre Cobra Mansa levando uma Angola pra você  
Ai, ai, aidê, Mestre Nenel, eu cantei pra você,  
Ai, ai, aidê, Mestre Moa, eu levei pra você  
Ai, ai, aidê

### 2.3.2 Vamos abrir a roda: a apresentação dos jogadores

Eu já estava em Salvador fazia dezessete dias. Havia encontrado alguns mestres de capoeira, que conheci em São Paulo, em 2003, durante o I Congresso Nacional de Capoeira. Conversei com alguns desses mestres sobre o referido evento, procurando expor, quando possível, o motivo da minha estada na cidade. Alguns foram muito receptivos. Outros nem tanto.

O objetivo de entrevistar um mestre de capoeira revela, hoje, o quanto este é um espaço que requer uma aproximação cautelosa e respeitosa por parte do pesquisador. Essa situação me ofereceu, inicialmente, alguma dificuldade para o objetivo de realizar parte do meu trabalho por meio de entrevistas. Esta aparente dificuldade, por si mesma, revelou algumas questões pertinentes para esta investigação, as quais procurarei valorizar na medida do possível.

A primeira delas é o quanto a questão comercial está presente no mundo da capoeira. A busca pela sobrevivência faz com que alguns capoeiristas e algumas entidades cobrem, em dinheiro, para tudo. Isso vai desde a foto de uma roda até a concessão de uma entrevista – o que não foi o meu caso, pois, como disse, não tinha recursos para isso. Certamente, a idéia de que as práticas culturais são tensionadas por esferas problemáticas, advindas da indústria cultural, mostra o impacto dos seus modelos de consumo sobre as visões de mundo dos agentes ligados a essas práticas culturais – conforme discutirei no capítulo 3.

Outro ponto que isso me revelou foi que para conhecer as musicalidades das rodas de capoeira, na Bahia, eu precisaria ter como parâmetro (ainda que indiretamente) outros meios, além das entrevistas. A convivência com alguns capoeiristas foi um dos pontos importantes, que me possibilitou muitas conversas sobre diversos assuntos ligados à capoeira e a visita a algumas academias de capoeira.

Também percebi o quanto eu poderia aprender participando da vida cultural da cidade. A época do ano em que estive em Salvador é bastante intensa, em termos de festas de largo, pelo acontecimento do carnaval e por outras manifestações, nas quais, invariavelmente, a capoeira está presente, mais ou menos intensamente.

Fora isso, quando eu não estava exatamente presente nos espaços de



capoeira, dividia o meu tempo entre as atividades do grupo LEPEL, ligadas à capoeira, entre outras atividades de pesquisa, que envolviam contato com pesquisadores da capoeira, ou o intenso trabalho de pesquisa bibliografia junto a instituições públicas da cidade da Bahia.

Tendo isso presente, não foram raras as vezes que precisei repetir a ladainha de que um estudante de doutorado não possui recursos para pagamento de entrevistas. No entanto, os mestres que se dispuseram a me conceder entrevistas agiram na pura camaradagem. Penso, também, que havia vontade de demonstrarem o que sabiam sobre as musicalidades e sobre a capoeira, em geral. A tentativa de valorização da linha que seguem ou do que aprenderam com seu mestre pode ter contribuído para aceitação de alguns entrevistados. Alguns capoeiristas colocam a responsabilidade da continuidade do trabalho, iniciado por seu mestre, antes de qualquer outra coisa.

O início do ano é uma época bastante interessante, em Salvador, como já disse. Minha aposta de que encontraria mestres vindos do exterior na cidade para aproveitarem o verão, fugindo do frio do inverno da Europa e da América do Norte, estava certa. Como veremos, dois entrevistados estavam na cidade nesta situação.

A primeira entrevista foi com o pesquisador Frede Abreu, dia 17 de janeiro de 2005, no Instituto Mauá, no Pelourinho. Tinha como ponto que colaborava a meu favor o fato de já conhecer o pesquisador. Eu havia conhecido o Frede em 2003, no congresso antes citado. Nessa ocasião, eu comprei dele o livro *Barracão do Mestre Waldemar* (ABREU, 2003).

Vários aspectos desse livro, ligados à atuação do Mestre Waldemar, me chamaram a atenção. E eu desejava dialogar com o Frede sobre o livro. Tive a oportunidade de encontrá-lo novamente em 2004, durante o I Seminário Nacional de Estudos de Capoeira - SENECA, em Campinas. Dessa feita, comentei com o Frede sobre meu interesse e ele imediatamente demonstrou-se muito interessado em colaborar comigo no que pudesse.



Figura 16 Entrevista com Frede Abreu (Arquivo pessoal de CORTE REAL).

Dessa forma, quando o reencontrei, em Salvador, ele agiu com se estivesse diante de um velho amigo. Na época, lembro que o Frede estava bastante envolvido na elaboração de um outro livro, o seu *Capoeiras, Bahia, século XIX: imaginário e documentação* (ABREU, 2005). Mesmo assim, me recebeu para entrevista o mais rápido que pôde.

Marcamos para nos encontrarmos no Instituto Mauá, localizado no Centro Histórico, Pelourinho, na manhã, deste 17 de janeiro. “Conforme combinado, as 8h e 30min, cheguei no Instituto Mauá para entrevistar o Frede Abreu. Na rua do instituto, encontrei Lang Liu, que havia demonstrado interesse em acompanhar a entrevista. Logo em seguida, Frede chegou. Subimos para seu espaço de trabalho. Ele deu um pouco de atenção a Lang e depois realizamos a entrevista. (...) Depois almoçamos juntos”<sup>129</sup> (CORTE REAL, Diário de Campo 1, 2005).

No início da entrevista, procurei saber como se deu a aproximação do Frede com a capoeira e como começou a pesquisar sobre o assunto. Apesar de ter convivido com parte da galanteria<sup>130</sup> da capoeira de Salvador, Frede disse que

<sup>129</sup> Na medida do possível, usarei minhas anotações de diários de campo para contextualizar as entrevistas e, quando possível, para expor elementos importantes para o tema em estudo.

<sup>130</sup> Expressão usada pelo capoeirista Totonho Maré. Parece ser usada no mesmo sentido de velha-guarda, bambas no sentido de designar os capoeiristas de maior prestígio e reconhecimento entre seus pares.

se aproximou da capoeira tardiamente. Essas são palavras dele:

Eu me aproximei da capoeira muito tarde, tardiamente, isso na década de 70. Por questão que fui trabalhar num local que era... nesse local tinha um departamento, que chamava departamento de cultura e tinha uma divisão de folclore. E a gente tinha sido contratado, contrataram um pessoal, que era para dar uma assessoria cultural ao prefeito. O prefeito tinha uma ... , na época, umas pretensões assim, na época da ditadura; então se chamava o déspota esclarecido. Então, um cara assim... Ele chamou, convidou uma turma. Aí ficou um mês ali de negócio, a gente percebeu que a única coisa que tinha feito era um discurso para o prefeito. Nós escutamos o pessoal. Saiu de baixo, tinha umas figuras proeminentes da cultura do Brasil e eu fiquei. E eu fiquei, não tinha trabalho; não tinha trabalho, então me colocaram nesse departamento. Aí eu comecei, era a divisão de folclore nessa época. O trabalho que eles tinham - eles tinham um trabalho anterior com capoeira - com essas manifestações, que eles diziam que eram manifestações folclóricas. Eu aí comecei a trabalhar com isso. Comecei a descobrir algumas coisas assim interessantes (ABREU).

É oportuno observar que Frede destacou como era o contexto da cidade de Salvador, nos anos 70, e o movimento cultural, que envolvia a capoeira. “A capoeira tem um movimento. Na cidade de Salvador estava acontecendo algumas coisas também, de um ponto de vista cultural, muito importantes, que era o início dos blocos afros, a própria questão política; a questão racial estava sendo colocada de forma muito bem politizada. E eu aí achava que por esse caminho aí dava para fazer um trabalho, dava para entrar” (ABREU).

Neste contexto cultural, o pesquisador identificou, como disse, algumas lideranças dessa comunidade. Contudo, ele diz também ter identificado uma contradição. Pois apesar de algumas pessoas dizerem que a capoeira estava “terminando”, havia um movimento que a envolvia. A partir desta questão, começou seu trânsito pelo mundo da capoeira: “Mas aí eu levantei algumas questões minhas pessoais e coloquei assim, como para ver se realmente batiam. Então, eu colocava muitas situações de contradição. As pessoas falavam: a capoeira está morrendo. Então, colocava sempre, procurava sempre colocar, uma situação que mostrasse que capoeira estava viva, esse negócio” (ABREU).

Foi a partir desta época, que o Frede conviveu com vários Mestres que têm lugar na história da capoeira e começou a descobrir qual poderia ser sua atuação, na capoeira. Dois aspectos principais o absorveram: a organização institucional do trabalho dos mestres; e a organização de um acervo sobre capoeira, que envolvia, também, a organização de publicações sobre o tema. Ele contou desta

forma:

Trabalhei muito nessa parte institucional: a academia de João Pequeno fui um dos montadores; a restauração da academia de Mestre Canjiquinha; a Fundação Mestre Bimba. Então eu fui, passei uma outra era de memória. Então a gente começou a fazer: fez livro de Canjiquinha; fez livro de Cobrinha; os quatro livros do Jair Moura. Então com tempo eu fui vendo também que eu poderia prestar uma contribuição muito grande, nessa parte de acervo. Então, eu comecei a juntar material (ABREU).

O próximo jogador, que chamo para esta roda, é o Mestre Cafuné, da Fundação Mestre Bimba. A segunda entrevista foi realizada com ele, no dia 18 de janeiro de 2005, na Fundação Mestre Bimba, no Pelourinho. Havíamos combinado de nos encontrar nessa Fundação, no início da tarde, em torno das 14h. Porém, quando cheguei, recebi o recado de que o mestre iria demorar a chegar.

Como vi que o tempo passava, fui ao CEOA<sup>131</sup> e aproveitei para consultar e adquirir alguns livros. Quando o mestre chegou: “Ele conversou um pouco com a Nauvinha e depois me explicou que estava no médico. Como estava começando uma aula às 18h, fomos para o fundo da Fundação, onde a entrevista foi realizada” (CORTE REAL, Diário de Campo 1, 2005).

Comecei a perceber que, no momento inicial do diálogo, era necessário estabelecer um clima amistoso, com o objetivo de deixar o interlocutor mais a vontade possível para expressar suas opiniões. Isso aconteceu desde a primeira entrevista e procurei tornar um procedimento introdutório para as demais.

Neste patamar, o Mestre Cafuné me contou como foi seu início na capoeira, em 1967, frisando que seu mestre – Bimba – formava era capoeiristas. “Primeiro eu tenho que esclarecer, eu procuro sempre fazer isso, é a questão de Mestre Cafuné. Bimba não formou mestre. No tempo que eu me formei não havia carreira de capoeirista, Bimba formava capoeirista. (...) O meu envolvimento na capoeira foi através de uma reportagem num jornal que Bimba dava uma entrevista e falava sobre a Luta Regional Baiana” (Mestre Cafuné).

---

<sup>131</sup> Centro de Estudos Afro-Orientais, localizado no Pelourinho, Salvador.



Figura 17 Entrevista com Mestre Cafuné (Arquivo pessoal de CORTE REAL).

Uma outra entrevista, neste período, foi com o Mestre Pelé da Bomba, dia 26 de janeiro de 2005, no largo do Pelourinho, local em que possui um ponto de venda de berimbaus e outros instrumentos musicais. O Mestre Pelé da Bomba me contou:

A capoeiragem comecei em 1946 (mil novecentos e quarenta e seis) na rampa do mercado modelo com o finado Bugalho. Nasci em 1934 (mil novecentos e trinta e quatro), entendeu? E estou convivendo com a maior tranquilidade. Com essa idade que eu tenho é muito difícil eu sentir..., ser adoentado; e vivo nessa alegria toda; com esse ar que Deus manda para nós e sempre dando aula; fazendo os movimentos, viu? E alguma experiência, né (Mestre Pelé da Bomba).



Figura 18 Entrevista com Mestre Pelé da Bomba (Arquivo pessoal de CORTE REAL).

Na sequência, foi realizado um conjunto de entrevistas com três Mestres que participaram da gravação do CD Mestre China, *Grupo de Capoeira Angola Barcelona, vol. 02, Mestre China BNC – participação especial Mestre Raimundo Dias e Mestre Neco*. Salvador: BCN, 2005. O primeiro deles que entrevistei foi o Mestre Raimundo Dias, discípulo de Mestre Bobó, e membro da Associação Brasileira de Capoeira Angola-ABCA, dia 26 de janeiro de 2005, no Pelourinho.

Sobre o seu início na capoeira, o Mestre Raimundo Dias disse:

A minha história começou cedo, na década de sessenta, eu perdi minha mãe com cinco anos, no recôncavo baiano; meu pai ficou meio desorientado e... Taí, mas graças a Deus em sessenta e quatro, eu sou de 1954 (mil novecentos e cinquenta e quatro) estou com cinquenta anos agora, né, estou com quarenta anos de capoeira, comecei em 1964 (mil novecentos e sessenta e quatro) e tive o prazer de conhecer, pra mim um..., pra mim foi o melhor mestre, Mestre Bobó, um grande capoeirista, um grande angoleiro de Santo Amaro da Purificação e tinha muito cuidado com as crianças, né, e eu fui premiado, porque eu vim morar aqui em Salvador, na Rua Dique Pequeno do Tororó, aonde, né, tive o prazer de conhecer o Mestre Môa do Catendê, né, Mestre Lua de Bobó.





Figura 19 Entrevista com Mestre Raimundo Dias (Arquivo pessoal de CORTE REAL).

Também quero trazer para roda um discípulo de Mestre Canijquinha, que é o Mestre Neco. A entrevista com Mestre Neco ocorreu no salão de entrada da ABCA, onde o mestre trabalha diariamente no atendimento aos turistas e na venda de materiais, como livros e instrumentos musicais.

O Mestre Neco me relatou seu início da capoeira: “Eu comecei na capoeira em 1959 aqui no Pelourinho, na Escola de Samba Filhos do Morro, onde era a academia do Mestre Canijquinha.”

Outro jogador entrevistado no período foi o Mestre China, que reside atualmente na Espanha, onde coordena o grupo de capoeira Angola Barcelona, dia 28 de janeiro de 2005, a caminho do aeroporto da cidade de Salvador. Mestre China relatou: “Eu comecei a capoeira praticamente na rua. Via uma coisa completamente diferente das outras artes marciais. E a capoeira me chamou a atenção por não ser simplesmente uma arte marcial, ser uma coisa completa.”

Na seqüência do trabalho foi entrevistado o Mestre Cobra Mansa, que retornou recentemente dos Estados Unidos para fixar novamente residência em Salvador, sendo que é discípulo do Mestre Moraes, que vem da linhagem de

capoeira angola pastiniana – como ele disse – e a entrevista foi realizada dia 19 de fevereiro de 2005, em sua residência, no bairro Coutos.



Figura 20 Entrevista com Mestre Neco

No dia 23 de fevereiro de 2005, foi realizada, na ABCA, a entrevista com Mestre Bigodinho, discípulo de Mestre Waldemar da Paixão – conhecido por ter sido grande cantador e tocador da capoeira, além de ter sido responsável pelo início da comercialização e divulgação do berimbau fora da capoeira, como vimos.

E no dia 23 de março de 2005, foi entrevistado, na Fundação Mestre Bimba, o Mestre Nenel, como ele próprio diz, discípulo e filho de Mestre Bimba, famoso, entre outros feitos, por ter sido criador da capoeira regional.

Finalmente, o Mestre Moa do Catendê, que atualmente trabalha com ensino de percussão no antigo prédio da Faculdade de Medicina da Bahia, em reforma, foi entrevistado no dia 31 de março de 2005.

Como veremos nos diálogos a seguir, esboçados pelo privilégio da explicitação das visões e opiniões dos entrevistados, o conjunto por eles formado representa uma rica diversidade de informações, que contribuem para discussão das musicalidades das rodas de capoeira. Os dados apresentados acima servem como referência para as análises a seguir, pois indicam previamente algumas



vinculações dos entrevistados às Capoeira Angola ou Capoeira Regional, bem como quais foram seus mestres etc.

### 2.3.3 Papéis atribuídos às musicalidades das rodas de capoeira

*A música na capoeira é a comunhão entre o capoeirista e o cosmo.*

(Mestre Mõa do Catendê)

Uma questão comum, logo nesses primeiros encontros com meus interlocutores, estava relacionada aos **papéis atribuídos por esses agentes às musicalidades das rodas de capoeira**. Eu procurei introduzir a questão desta forma, como fiz com Frede Abreu: “(...) eu gostaria de perguntar qual é a tua visão sobre a música da capoeira, ou seja, como tu definirias o papel da música na capoeira?”

Este jogador apresentou várias dimensões que, no seu entendimento, caracterizam tal papel. Um primeiro aspecto para ele é que, na capoeira, assim com em outras “manifestações negras”, a música é um forte elemento para o “desempenho das funções”, indo além da animação. É importante observarmos que ele a entende com sendo característica da capoeira que conhecemos atualmente.

Eu acho que na capoeira é a mesma coisa, está entendendo, ela é fundamental. Aí as pessoas podem falar assim..., tem um argumento que a pessoa fala assim: “Ah, mas nem sempre a capoeira foi jogada com música”. Quer dizer, eu não sei, mas nem toda a circunstância você usa a música, você joga a capoeira você precisa da música, não é. Eu posso aqui meter a mão em você e você usar dos recursos da capoeira e não tem música nenhuma. **Mas essa capoeira que você aprendeu, ela é uma capoeira que você aprendeu com a música** (ABREU).

Outra dimensão destacada pelo Frede diz respeito ao aspecto narrativo e de caráter histórico, presente em muitas músicas da capoeira. Ele definiu esta característica como “elo com o passado.”

Então, a música vai fazendo você se lembrar, quer dizer, ela puxa toda essa questão que a gente fala hoje da ancestralidade, todas essas coisas, a música..., o quê que se faz quando você baixa no pé do berimbau, você chama por ela, não é, você vai fazer as suas saudações. Então, ela tem um lado desse elemento de ser uma fala, uma fala do passado, uma fala da história da capoeira, quer dizer, é por onde transpira a poesia da capoeira (ABREU).

É interessante notarmos que os jogadores atribuem múltiplos papéis às musicalidades das rodas de capoeira. O Mestre Cafuné, por exemplo, define esse

papel(eis), tocando em conceitos musicais e naquilo que Faria (1995) chamou de interação das consciências. Esse mestre, que é da Capoeira Regional, atuando na Fundação Mestre Bimba, em Salvador, disse:

Eu acho que a música..., quando eu ouço a música dos antigos, principalmente, na capoeira, eu sinto que a melodia, a cadência, o ritmo, o som das palavras, as palavras em si, as letras, né, e o som dessas palavras, que eram colocadas, ela tem toda uma função dentro da capoeira de fazer com que haja um trabalho de nível de consciência de quem está participando, não só de quem está jogando, mas quem está tocando, quem está batendo palma, para fazer uma ligação, para fazer uma corrente, em que as consciências (...). [Neste momento eu perguntei – “com o grupo?” e ele continuou] Com o grupo. Em que as consciências trabalhem dentro do mesmo nível de consciência. Até brincando, até que ponto a gente pode dizer que isso é brincadeira, eu digo sempre até no momento em que baixa a entidade capoeira em todo mundo [risos] (Mestre Cafuné).

Nesse caso, a música é vista como tendo uma função agregadora dos participantes do ritual da roda de capoeira, agindo no nível das consciências como o mestre disse. É possível, portanto, que as musicalidades exerçam importante papel de comunicação, dando forte sentido de grupo aos participantes.

Próxima a essa dimensão de comunicação, outro jogador dessa roda, o Mestre Moa do Catendê, praticante de Capoeira Angola e membro da ABCA, entende o papel das musicalidades como estando ligado ao favorecimento de uma comunhão entre os seres humanos e o universo, nas minhas palavras ou como destaquei em suas palavras na epígrafe acima. Vejamos o que o mestre disse:

A música na capoeira é a ritmia, né cara, é a comunhão entre o capoeira, o **capoeirista com o cosmo**, né. Então a capoeira, a música, ela é a própria alma..., o berimbau é a própria alma da capoeira, né. Sem o ritmo, sem o toque e sem os fundamentos não existe capoeira, né. Aí vira uma luta marcial, como eles..., vira qualquer coisa, né. Então essa arte da musicalidade da capoeira ela além de traduzir para o capoeirista essa alma, ela traduz para o mundo a importância da resistência do negro, né velho (Mestre Moa do Catendê).

Há, ainda, o entendimento das musicalidades como canal de conexão entre o sensível e o intagível. Ou seja, a idéia de que, em geral, a arte esteja ligada ao que é mágico e incompreensível serve, às vezes, para justificar a sua presença em importantes momentos da vida humana – esta visão também serve, entre outras coisas, para justificar o dom artístico, no sentido de que algumas pessoas nascem com tendência ou “inclinação natural” para as artes e outras não; não é o

que eu penso, pois este trabalho representa uma oposição a esta visão. Entendo a arte como sendo um objeto de conhecimento e, portanto, algo sensível. Isto é, são justamente as condições históricas em que são produzidas as obras de arte e os desafios dos seres humanos, por elas representados, que permitem a compreensão de que as mesmas podem ser explicadas, analisadas e discutidas e que, por isso, são inteligíveis, suscetíveis às aprendizagens.

Não obstante, a esfera das musicalidades como sendo ligadas à transcendência foi destacada pelo jogador de capoeira, Mestre China, angoleiro responsável pelo grupo de Capoeira Angola Barcelona, na Espanha:

Para mim a musicalidade na capoeira é a coisa mais importante, é o veículo aonde mexe com o ser humano, com o lado, com o ser, como posso dizer para você entender, o sobrenatural e o natural. Então, a música da capoeira não é para qualquer um, a pessoa tem que ter sentimento para transmiti-la. E eu acho que nesse momento havia muito sentimento e muita sinceridade, por isso que saiu o que vocês ouviram (Mestre China).

A diversidade de papéis atribuídos pelos capoeiristas às músicas, mostra uma das faces mais ricas da capoeira; qual seja a possibilidade de diferentes sentidos e compreensões deste saber que, longe de residirem no campo do certo ou do errado, demonstram, em parte, como esses agentes significam seus saberes.

Por seu turno, Mestre Neco, outro angoleiro da ABCA, jogou com esta opinião: “A música dá mais harmonia, dá mais alegria, o cara solta mais o jogo, porque se você fizer uma bateria, e não estiver tocando direito, o jogo não sai bonito, o jogo não sai bom.” Neste sentido, a música é um elemento que também colabora para o desempenho dos capoeiristas, dentro da roda, para o “jogo bonito.”

De maneira semelhante a essa, o Mestre Raimundo Dias se manifestou, falando sobre uma função de animação das musicalidades que, na sua compreensão, estaria ligada a uma explicação de como se deu a inserção dessas musicalidades na capoeira. Esse jogador de capoeira, membro da ABCA e responsável pelo grupo de capoeira Globo Brasil, com sede no bairro do Cabula, em Salvador, antigo reduto de capoeiristas, assim opinou:

Olha, a função da música dentro da capoeira, especificamente na angola, é uma animação, né, que dá para o capoeirista, porque a capoeira ela veio baseado no samba, a capoeira baseou na vadiagem, defesa, luta e para haver uma tapeação, né, na hora que o senhor de engenho percebesse que estavam, os negros, reunidos vadiando a capoeira aí desmanchava em samba, né. E essa experiência foi aprovada, aí botaram a música na capoeira, né, para disfarçar e esse disfarce está até hoje, né, e todo mundo gosta, né, talvez a música dentro da capoeira é um objetivo para atrair muitas pessoas para vir a capoeira.

Além disso, o Mestre Raimundo Dias concluiu, reforçando a sua compreensão sobre a o papel de animação exercido pelas musicalidades: “Ela proporciona muita alegria, muito axé, porque música, né, música é uma coisa que quem canta é porque está alegre, né. Cantou está alegre.”

É justamente essa alegria que faz com que a capoeira seja vista, pelo Mestre Raimundo Dias, como um contexto alegre, que congrega os capoeiristas, como se fossem uma família:

Sim, dando continuidade, né, a música ela é, para mim, é um dos fator principal dentro da capoeira, porque o capoeirista, a capoeira de modo geral, acho, que é o esporte mais alegre que existe, né, ela é completa, tem música, instrumento, né, e você não vê um capoeirista de cara fechada, todos são abertos, são brincalhões, gosta de vadiar, entendeu? E é uma vida que leva..., todos capoeiras são irmãos, que essa família é muito grande.

Ainda para falar sobre os papéis das musicalidades da capoeira, quero chamar, isto é, convidar para roda outro jogador, que ainda não participou dos jogos. “Vamo abri essa roda aí, então, gente, pra faze um jogo com o Mestre Cobra Mansa.”

O Mestre Cobra Mansa me contou inicialmente: “Eu venho da linha do Mestre Moraes (...). Que é a linha do Mestre Pastinha, né. Que a gente até fala que é a linha pastiniana (...). Que é o pessoal que são descendente do Mestre Pastinha. E o estilo que a gente pratica é o estilo de Capoeira Angola. E assim, eu sou a segunda geração dos antigos alunos de Moraes, Mestre Moraes.”

Então vimos que este capoeirista é um representante da Capoeira Angola, que vem da linha de Mestre Pastinha. Ele faz parte da Fundação Internacional de Capoeira Angola, a FICA. Além de ativo praticante da Capoeira Angola, ele pesquisa temas ligados à capoeira, sobretudo relacionados ao berimbau, ao arco musical, como ele definiu.

O Mestre Cobra Mansa, na ocasião em que eu estava em Salvador, acabara de chegar do Estados Unidos, onde trabalhava com o ensino de

capoeira. Mas dessa feita, ele se fixou novamente em Salvador, embora continuaria supervisionando o ensino de capoeira nos espaços que implantou naquele país.

O Mestre Cobra Mansa também destacou o papel do saber musical, como elemento de narrativa histórica da/na capoeira, nestes termos:

Na verdade isso depende muito de cada grupo, de cada mestre, e de como a importância que ele dá para a musicalidade da capoeira, sabe? Então se eu for falar capoeiristicamente, eu vejo que a música é super importante, né. Ela tem uma importância fundamental até para o próprio desenvolvimento da mentalidade do capoeirista. Eu acho que as músicas conta muita história, conta fantasia da capoeira, conta as lendas da capoeira, né. As músicas têm uma certa, vamos colocar assim, uma certa moral que ela te passa, entendeu? Então isso para mim é fundamental, né. Escutar uma história do Riachão, escutar uma história do Besouro, né (Mestre Cobra Mansa).

Para esse mestre, a música tem ainda a particularidade de demonstrar que a capoeira não se restringe ao movimento corporal; e tem função fundamental junto ao desenvolvimento do iniciante. Ele opinou: “Eu vejo que tem uma importância, principalmente para o iniciante de capoeira, fundamental, no sentido de mostrar para ele que a capoeira vai muito além da movimentação corporal, né” (Mestre Cobra Mansa).

Os papéis atribuídos às musicalidades pelos participantes dessa roda são importantes para conhecermos os significados que esses saberes adquirem na capoeira. Em síntese, os papéis atribuídos às musicalidades das rodas de capoeira, pelos agentes, envolvem: 1) o fato da capoeira praticada hoje ser fundamentalmente caracterizada pela presença da música, como disse Frede Abreu; 2) a idéia de que as músicas influenciam no desempenho das funções, do jogo ter mais harmonia e do cara se soltar mais, de fazer com que os capoeiristas sejam alegres, parecendo formar uma família, como disseram Frede, Mestre Neco e o Mestre Raimundo Dias, respectivamente; 3) a possibilidade de demonstrar que a capoeira vai além da movimentação corporal, como disse Mestre Cobra Mansa; 4) a possibilidade de colocar todos numa mesma consciência, criando um contexto de comunicação ou elo com o cosmo, como disseram Mestre Cafuné, Mestre China e Mestre Môa do Catendê; 5) a história da capoeira ou função narrativa, como disseram Frede e Mestre Cobra Mansa etc.

#### 2.3.4 Aproximação das estratégias de ensino das musicalidades: um saber poder

Ligada a essa esfera de discussão, outra questão que se demonstrou como sendo fundamental foi procurar compreender, junto a esses meus interlocutores, jogadores-educadores de capoeira, como se dão o ensino e a aprendizagem das musicalidades dentro deste cenário, o campo da capoeira. O questionamento visou a compreender: como e **quais são as estratégias de ensino e aprendizagem das musicalidades desenvolvidas pelos agentes da capoeira** – educadores(as) e educandos(as)?

Inicialmente, quero chamar para a roda o Mestre Nenel, da Capoeira Regional, responsável pelas atividades da Fundação Mestre Bimba. “Vamo abri essa roda, pessoal, para um jogo de Capoeira Regional, com o Mestre Nenel, viu.”

O Mestre Nenel me contou que já nasceu dentro da capoeira. Ele narrou sua história deste maneira: “Oficialmente aos seis anos. Mas na verdade minha história começa desde o ventre da minha mãe, né? (...) Que sempre ela acompanhou o trabalho do meu pai e logo nos meus primeiros..., caminhadas, minhas primeiras gingadas da vida já estava no meio da capoeira. (...) Então na verdade eu já nasci dentro dela.”

Mestre Nenel, discípulo e filho de Mestre Bimba, repito, como ele disse, assumiu a responsabilidade na condução da Fundação Mestre Bimba e divulgação da Capoeira Regional. Penso ser válido observarmos com atenção como esse jogador de capoeira fala sobre a participação de Mestre Bimba na sua aprendizagem musical e na sua formação: “Praticamente meu pai me deu uma aula teórica e só uma na prática. **E tudo o que eu sei eu aprendi no dia-a-dia, na vivência, observando ele.** E até hoje, quando eu coloco o CD dele, né, quando eu escuto, que quase todo dia eu escuto o CD dele, todo dia eu aprendo mais alguma coisa” (Mestre Nenel).

Isso revela uma importante forma de aprendizagem, que é baseada na convivência e na observação do seu Mestre; e ainda na audição como fonte de renovação constante desta aprendizagem.

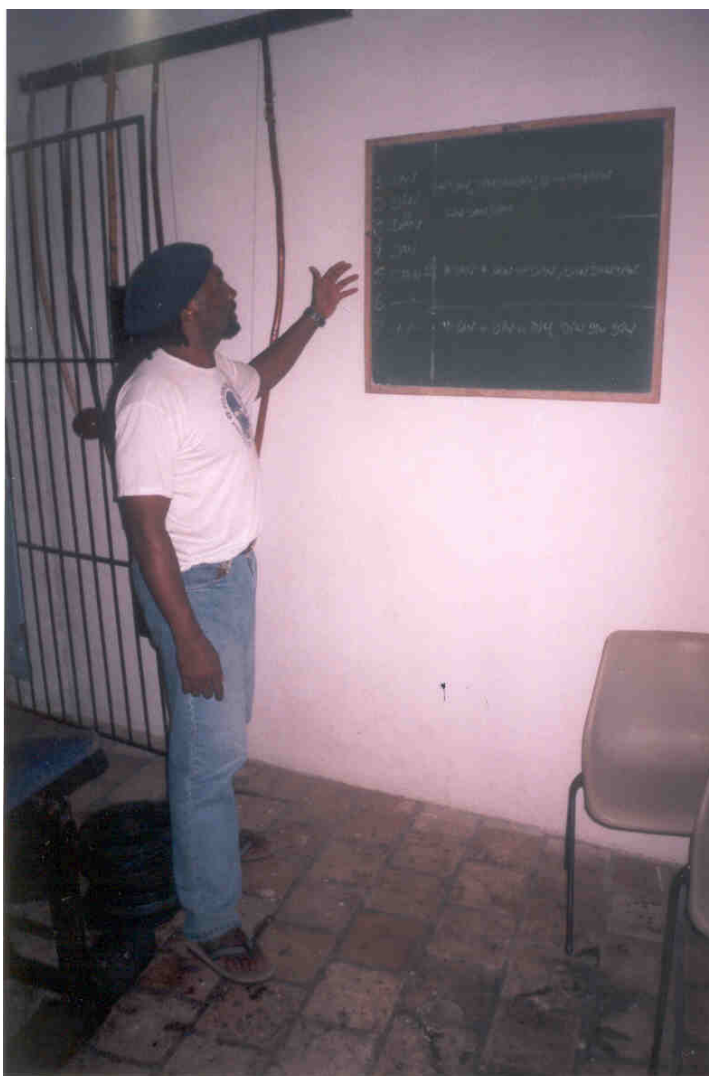


Figura 21 Mestre Nenel em aula de berimbau (Arquivo pessoal de CORTE REAL).

Também penso ser importante destacar, em se tratando de uma pesquisa que tem como preocupação a formação de educadores, mais especificamente voltada à análise dos saberes dos educadores de capoeira, que o Mestre Nenel desenvolveu um método de ensino do instrumento musical berimbau. Na ocasião da entrevista, quando cheguei na Fundação Mestre Bimba, ele estava ministrando uma aula de berimbau para uma aluna estrangeira, utilizando o referido método – conforme vemos na foto acima.



**A**

*Convenção (Método Mestre Nenel)*

DAN : Vareta percutindo o arame com a cabaça fora da barriga e sem encostar o dobrão.

DIN : Vareta percutindo o arame com o dobrão pressionando o arame num ângulo de noventa graus e com a cabaça fora da barriga.

≠ : Um chiado. Vareta percutindo o arame com a moeda encostada no arame produzindo um chiado.

≠ : Dois chiados.

⊖ : Vareta percutindo o arame fazendo o DAN ao mesmo tempo que o dobrão interrompe o mesmo, encosta-se a cabaça na barriga.

⊖ : Cabaça presa na barriga.

— : Dobrão pressionando só na vibração do arame após esta ser percutida pela vareta e com a cabaça fora da barriga.


C : Espaço de um tempo entre as notas.

○ : Cabaça solta e afastando-se da barriga.

**B**

Macho: DAN⊖ DAN⊖ DAN⊖ DAN⊖ DAN≠DÂN DÂN⊖  
DAN

Fêmea: DAN DAN DAN DAN DAN – DAN – DAN≠  
DÂN DÂN⊖ DÂN

Berimbau 


Dobrão 

Figura 8: A - Convenção dos sons do berimbau.

B - Base do toque de Ilina na Capoeira Regional.

Figura 22 Método de ensino do berimbau de Mestre Nenel (BONATES, 1999).

Questionei o mestre sobre como é este método e ele me contou que o mesmo faz parte de uma pesquisa sobre o berimbau, que vem desenvolvendo. Quando introduzi a questão sobre o seu método, Mestre Nenel sorriu e me confessou: “[Risos] Primeira vez que eu vou falar sobre isso assim para registrar. Em 92, eu comecei a fazer um trabalho, né, sobre os toques da Capoeira Regional, uma recuperação na verdade, que já estava em extinção também e por

conta disso muitas pessoas de fora começaram também a me procurar para aprender a tocar o berimbau na forma mais próxima de meu pai.”

Parece-me ser útil destacar que essas estratégias de ensino desenvolvidas pelos educadores de capoeira estão ligadas, por vezes, às situações práticas que os desafiavam. Podemos ver isso na continuidade do relato de Mestre Nenel sobre o desenvolvimento de sua pesquisa e de seu método de ensino do berimbau.

E aí eu comecei a ter dificuldade com as pessoas que fala alemão, fala inglês, aí pô eu tenho que fazer alguma coisa que as pessoas leiam no quadro e facilita meu, a minha aula, né? Então eu peguei, comecei a cifrar em cima, mais ou menos, do que o berimbau diz: o dam, o dim, o chiado que é aqueles chiados do dobrão faz e aí montei uma metodologia e que, graças a Deus, deu certo. Está se espalhando no mundo todo e ficou super fácil para mim dar uma aula de berimbau hoje que muitas pessoas que chegam aqui, como já sabem mais ou menos tocar berimbau, que eu nem pego no berimbau, muito raro. Eu chego no quadro e escrevo, sento ali com o pandeiro e você aprende a tocar berimbau fácil, fácil. Acho que você até observou um pouquinho ali, né, a menina tocando ali, ela está se tornando uma tocadora clássica [se referindo a aula que estava ministrando para a aluna estrangeira e que assisti] (Mestre Nenel).

Basicamente, o referido método consiste numa forma de escrita musical, que tem a capacidade de representar os diferentes sons do berimbau envolvidos num determinado toque. A vantagem é que a leitura musical facilita a execução, uma vez que só através da audição ou da explicação oral, fica difícil, no início da aprendizagem, executar os diferentes sons de um toque, na seqüência necessária. Ou seja, no início da aprendizagem a tendência é que se “engula” alguns sons ou se esqueça sua seqüência. É como se eu dissesse uma seqüência de sílabas, como, por exemplo: dam, dam, dam, dim, dam, dam, dam, dam, dam, dim, dim, dim, dam, e pedisse para o leitor(a) repiti-la. Certamente, a possibilidade de ler as sílabas, na correta seqüência, colabora para a sua exata reprodução.

O Mestre Pelé da Bomba destaca que procura chamar atenção para o seu próprio exemplo e para a observação, por parte dos educandos de capoeira, segundo as utilizadas: “Eu gosto de ensinar assim, vamos dizer assim. Eu vou cantar uma música para você ver, para você bem, olhar como é a música e como é que a gente começa. Principalmente quando a gente começa a música, que tem aqueles dilemas pra dar a resposta.” E mais, esse mestre chama atenção para os questionamentos, que visam a apreensão dos detalhes das músicas:

Assim: fulano, a gente vai começar. Como é a música? A música tem que ser assim, assim, assim. Qual é o detalhe da música? Nós temos a ladainha e nós temos o corrido. Aí vamos dizer assim: eu começo com a ladainha e você observe bem, que a ladainha bem cantada é assim: “*Yêêê..., minha mãe eu vou a lua, na lua vou morar lá, na lua tem capoeira, aí meu Deus candomblé para tocar e também samba de roda pra nós todos apreciar...*” Quer dizer, aí o cara se cantar certinho igual como eu estou cantando ele é apoiado, tem o apoio.

Dessa maneira, pelo exemplo, Mestre Pelé da Bomba procura ensinar diferentes formas musicais empregadas na capoeira, no caso, a ladainha, destacada acima, e o corrido a seguir: “Agora o corrido pode ser: “*Paranauê, paranauê paraná, paranauê paraná, paranauê paraná...*” Aí ele responde: “*Paranauê, paranauê paraná. Vou me imbora, vou me embora paraná, que mata que tenho que passar paraná. Paranauê, paranauê paraná...*” E aí por diante.”

A ladainha consiste em um forma musical constituída por um canto, no qual um solista, normalmente um mestre ou capoeirista mais graduado ou, ainda, aquele que possa estar coordenando a roda de capoeira, executa a exposição cantada de um tema e, após, em um refrão, o qual é chamado de louvação, é acompanhado pelo coro, formado pelos demais presentes na roda de capoeira. Já o corrido é basicamente uma cantinga na forma de pergunta e resposta, no qual o solista executa um verso e imediatamente o coro responde ao mesmo, sendo que entre um verso e outro o solista pode fazer improvisões. Um exemplo de corrido é o destacado por Mestre Pelé da Bomba acima e exemplo de ladainha pode ser visto na letra de *Riachão*, à página 142, e na audição da faixa de nº 14 do CD em anexo.

Já, para o Mestre Mõa do Catendê, há duas fases características da aprendizagem musical na capoeira. A primeira, de “antigamente, em que a aprendizagem era baseada na audição; e a segunda, atual, para qual existe a possibilidade de aprendizagem através de aulas, fruto das exigências recentes, que repercutem no trabalho dos educadores de capoeira. A seguir, nas palavras do Mestre Mõa, percebemos a explicação destas duas fases:

Olha, **na minha época era tudo de orelhada** mesmo, né. Tinha que ficar atento, ficar atento a tudo e aprender mesmo na raça, né. Hoje em dia se faz..., hoje já faço, né, aula de bateria, aula de canto, né, e aí os meninos vão aprendendo e a minha exigência é que aprenda mesmo, né. (...) Antigamente a gente tinha que..., porque assim, a gente queria jogar capoeira também era novo, né, sabe como que é, né, criança, nem ligava muito para berimbau (...). **Mas hoje em dia, tem essa facilidade de ter aula**, né. Escolher um dia da semana, porque hoje a exigência é

maior, né. Tem que saber tocar bem pandeiro, atabaque, berimbau, cantar bem, tem que saber jogar; tem que saber falar da capoeira; a gente cobra muita a disciplina, educação, respeitar o mestre mais velho, respeitar a criança, quando for jogar, jogar bem, jogar dentro, se tiver que aplicar um golpe, como a rasteira, tem que aplicar certo, dentro da técnica, respeitar, não uma coisa forçada (...) não uma coisa desrespeitosa, não (Mestre Môa do Catendê).

A responsabilidade do educador pela criação de estratégias de ensino também foi demonstrada pelo Mestre Cobra Mansa, no contexto da Capoeira Angola. Perguntado sobre como procura conduzir o ensino das musicalidades, ele me respondeu, revelando, também, as situações de desafio, que o mobilizam, como educador:

Rapaz, é o que eu falo com os meus alunos. É porque a minha experiência nesses últimos dez anos tem sido fora do Brasil, com pessoas que não falam a língua, né. E aí eu falo, eu faço gato e sapato para ir tentar ensinar ao cara, não a música simplesmente, mas também entender, né, o espírito da capoeira através da música, né. Então é uma coisa difícil, né. Mas eu tento vários meios. Eu sou uma pessoa que eu gosto de..., como é que se diz assim, de preparar todo recurso, de tudo que eu tiver de recurso para mostrar, para ensinar, eu tento aproveitar, sabe? Toda a minha experiência de vida, de tudo, sabe? Eu coloco isso tudo, sabe?

O Mestre Cobra Mansa também revelou que a experiência é o elemento que serve de guia para o desenvolvimento de diferentes “táticas” e “práticas”, visto ter me dito: “É porque para mim a minha função é ensinar você, entendeu? Então como? Eu não sei, eu vou tentar, dentro da minha experiência, porque o que eu tenho visto é que, às vezes, certas táticas ou certas práticas, que eu já tive, eu tento passar e não funciona, sabe? Então, eu tento de outra maneira, às vezes funciona. Então isso tudo vai, né, me dando mais experiência.”

Na continuidade, o Mestre fez uma constatação, que pode, no meu entendimento, ser vista com um princípio formativo e guia para a atuação de educadores e educadoras. Ou seja, a idéia de basear o ensino no seu próprio aprendizado demonstra o princípio de que o educador também é educando (FREIRE, 1987), pois a aprendizagem, a pesquisa, a interrogação fazem parte do ato educativo (FREIRE, 1986).

Nesse sentido, o mestre observou: “É como eu falo: eu sou um mestre novo, eu **estou aprendendo** a transmitir o conhecimento da capoeira, entendeu? Então eu tenho mais é que, em cima do que eu já aprendi de vivência com outros

mestres e **em cima das coisas que eu estou vivendo** do meu dia-a-dia da minha vida, procurar com isso passar o conhecimento da melhor forma possível.”

Muito próximo a essa compreensão do mestre de capoeira como alguém que também aprende, o Mestre China se manifestou sobre as estratégias de ensino e aprendizagem das musicalidades, comentando a participação de um grupo de alunos no seu último CD de capoeira, gravado em Salvador, no início de 2005: “Os alunos são sempre puros, sempre estão disposto a aprender e, às vezes, quando se tem muitos mestres, muitas estrelas, aí você sabe que acaba complicando, porque todo mundo quer se mostrar. Então prefiro pegar as pessoas que querem aprender e pessoas dispostas para demonstrar a sua capacidade. Foi o caso dos alunos mais iniciantes, os alunos simplesmente dito aluno.”

Mestre China destacou que esse contexto de aprendizagem, representado pela gravação do CD, foi possível pela postura dos outros mestres que participaram da mesma: Mestre Raimundo Dias e Mestre Neco; e salientou, mais uma vez, a visão do mestre como aluno, em termos de aprendizagem: “É muito fácil, porque os três mestres são a natureza, os três mestres são muito simples e **os três mestres são alunos também**, que todo mestre tem um aluno dentro ou todo homem tem uma criança. Então esses mestres que estiveram, foram alunos também. Então nós estamos vendo que as pessoas que estavam conosco foram pessoas que tinham uma certa energia e capoeira nada mais é que energia.”

Ainda em relação aos saberes musicais, em termos de ensino e aprendizagem, me pareceu que um ponto basilar era analisar a própria aprendizagem de alguns mestres, que exerceram influências em relação a estes saberes, no período tomado como base no item anterior (1890 – 1994), período esse que diz respeito ao espaço cronológico vivido pelos mestres Bimba, Canjiquinha, Pastinha e Waldemar da Paixão.

Esta foi uma questão bastante presente na entrevista com Frede Abreu, em relação à compreensão da formação musical do Mestre Waldemar da Paixão. A esse respeito, Frede bem analisou que uma das pistas mais importantes acerca da aprendizagem de Mestre Waldemar da Paixão poderia ser reconstituída do ambiente em que ele viveu, tomando os anos de 1930 como referência. Frede falou-me que era exatamente esse procedimento, que estava usando para elaboração de seu último livro sobre a capoeira no século XIX, na Bahia (ABREU, 2005).

Ele fez a seguinte constatação: “Então, Waldemar é um cara, que ele aprende capoeira já com o berimbau, com o berimbau, não é” (ABREU). Esta inferência é fundamental para este estudo. Em primeiro lugar, porque destaca a presença da música nos cenários de capoeira, à época. Em segundo, porque com essa afirmação, Frede também explicita a compreensão destas musicalidades e da própria aprendizagem dos capoeiristas estarem condicionadas a diversas influências, que transcendem o mundo da capoeira.

Isso é visto na medida em que o pesquisador assim entendeu a aprendizagem de Mestre Waldemar: “Então, não é uma coisa do século XIX, onde se tem aquela dúvida, se o cara aprendeu com o berimbau. Ele aprendeu a capoeira, que é uma capoeira já – como é que chama – o andamento dela já é dado pelo berimbau, não é. Então essa coisa. Agora, o que você poderia ver, na verdade, quer dizer, **esse aprendizado certamente ele não se limita exclusivamente, digamos, à veia da capoeira.** Quer dizer, muitas outras coisas, que fariam parte desse ambiente, certamente ela influenciou a capoeira. Um exemplo, bem claro, é aquela ladainha que ele canta: *Pedro Cem*” (ABREU).

Este é um traço fundamental na constituição dos saberes da capoeira, aqui entendidos como musicalidades. Em parte, porque afasta a possibilidade de as musicalidades das rodas da capoeira como algo unívoco, constituído em uma direção. Ou seja, abre a possibilidade para que, considerada a diversidade de influências que estas musicalidades sofreram, os agentes da capoeira expressem diferentes compreensões sobre as mesmas, sem que umas anulem as outras.

É possível constatar que outros mestres, além de Waldemar da Paixão, tiveram influências na sua formação musical, digamos, que não se restringem ao mundo da capoeira.

O caso de Mestre Canjiquinha também é semelhante. Isso foi destacado por ele próprio na parte anterior deste trabalho. Embora eu não tenha questionado explicitamente o seu único discípulo entrevistado sobre isso, o Mestre Neco disse que o seu começo foi numa Escola de Samba e que o próprio Mestre Canjiquinha sempre o incentivou a cantar no carnaval. O que mais nos importa é notar que Mestre Canjiquinha dizia que costumava cantar na noite (Mestre Canjiquinha, s.d.). O próprio Mestre Neco, assim como seu Mestre, tem uma vida musical que não é restrita à capoeira, como compositor de músicas para blocos.

Mestre Raimundo, ao ser entrevistado, também revelou que, na sua própria formação, houve aprendizagens musicais, advindas de espaços externos ao meio da capoeira: “Olha, eu adquiri muitas experiências sobre música, instrumentos, dentro da capoeira, visitando capoeira, que meu mestre me deu muita liberdade, muita liberdade pra visitar grupos e que eu passei também, né, fazer folclore na década de setenta, no grupo folclórico Oxum, né, e aí tem que se dedicar pra música, canto, né, bateria e tudo mais, né, porque o folclore exige muito.”

Diferentemente do que foi verificado acima, em relação ao Mestre Waldemar da Paixão, ao Mestre Canjiquinha, e mesmo ao Mestre Neco e ao Mestre Raimundo Dias, na análise da trajetória de Mestre Pastinha, esse aspecto de que se sua formação musical se restringe ao mundo da capoeira, ou não, ficou menos evidente, pelo menos no alcance que tive sobre seus dados biográficos. No entanto, no seu livro *Mestre Pastinha* utiliza uma série de conhecimentos próprios de quem teve uma aprendizagem musical sistematizada.

Esse tipo de influência ficou claro, por exemplo, em relação ao Mestre Bimba. Quando perguntei ao Mestre Nenel sobre uma história, que me foi contada por sua irmã, a respeito dela ter aprendido a sambar ouvindo seu pai, Mestre Bimba, tocar viola, ele me esclareceu: “Você falou que Nalvinha aprendeu samba de roda com meu pai tocando chula, para não dar confusão, o samba de roda tem uma formação diferente e, normalmente, meu pai, quando estava tocando samba de roda, ele **estava tocando no pandeiro e muito raro o atabaque**, muito raro, mas normalmente pandeiro, né” (Mestre Nenel, 2005).

Antes de continuar esta história, apenas faço, de passagem, o destaque de Mestre Nenel ter informado que seu pai tocava atabaque e, portanto, o fato de não ter utilizado o instrumento na Capoeira Regional foi uma opção, cujos possíveis motivos procurarei demonstrar na continuidade.

Sobre a referida história, Mestre Nenel continuou frisando: “Agora o samba chula que é o samba de viola, que tem um..., todo um processo, um ritual todo diferente, né? Até muitas músicas que são de samba chula e não é de samba de roda, são duas coisas distintas. Então, na verdade, minha irmã aprendeu a sambar o samba de roda, e o samba chula também com ele dentro de casa” (Mestre Nenel).

Essa conversa com Mestre Nenel me levou a expor a questão ligada à formação musical de Mestre Bimba, visando a observar, entre outros aspectos,

influências externas ao meio da capoeira. Explicitamente, perguntei, com todas as letras, para o Mestre Nenel se seu pai, **Mestre Bimba, era tocador de viola**, ao que ele me respondeu:

Sim, sim. **Mas isso é uma informação também que muitas pessoas não sabem.** Até grande parte dos alunos dele, né, os discípulos dele também, não sabem essa informação. Porque tocava mais, isso, no meio familiar. Dentro de casa, mais dentro de casa assim, os vizinhos que chegavam lá, ouviam a viola, daqui a pouco a casa estava cheia de gente lá sambando. E às vezes, quando tinha festa de reis lá em Santa Cruz (?), que ele tocava um pouco também um samba chula, mas não era uma coisa cotidiana dele. Então por isso muitos alunos dele não têm essa informação (Mestre Nenel).

Este foi, claramente, um ponto fundamental na aprendizagem de Mestre Bimba, posto que esteve ligado ao advento daquilo que seria marca singular na Capoeira Regional: o toque e o jogo de lúna. Além dos pontos que comentei antes em relação a este toque, quando tratei da história de Mestre Bimba, Mestre Nenel me descreveu a influência da viola no seu desenvolvimento.

É oportuno observarmos que, quando perguntei ao Mestre Nenel qual era a função atribuída por Mestre Bimba ao toque de lúna, ele me revelou o seguinte aspecto:

Bom, a maioria das coisas que a gente aprendia era na vivência, né? Então hoje a gente..., os alunos ainda perguntam: “Para que serve isso?” E tal, e aí o mestre tem que ter aquela paciência de explicar, mas meu pai, normalmente, ele ensinava as coisas fazendo. Então, a maioria das coisas que você ouvir falar, não só da minha pessoa, mas qualquer pessoa que falar sobre o trabalho do meu pai, é se baseando no que você percebeu (Mestre Nenel).

Penso que este aspecto revelado por Mestre Nenel serve como um alerta e deveria ser analisado e levado em consideração, quando se argumenta que a oralidade é um traço fundamental na dinamização dos saberes da capoeira; e se usa esse argumento para propagar a defesa das tradições da capoeira.

A respeito do toque de lúna, ainda, o Mestre Nenel destacou, inicialmente, as conclusões a que chegou a partir de suas pesquisas sobre o berimbau:

“Há uns quinze anos atrás eu comecei a me aprofundar mais no estudo do berimbau e uma das coisas que mais me chamou atenção foi principalmente esse toque da lúna. Em pesquisas, eu vim descobrindo que a lúna, primeiramente, é um pássaro, uma ave e muitas pessoas na época que eu comecei essa..., hoje não, hoje está muito claro, mas quando eu comecei esta pesquisa, quase



ninguém ou ninguém sabia, ninguém ouvia falar e muitas pessoas até ficaram duvidando, ficaram dando risada: “Aí, pô! Nenel deve estar ficando louco! Que ave lúna é essa?”” (Mestre Nenel).

Afora esses questionamentos que o Mestre Nenel teve, suas conclusões são muito próximas às publicadas por Bonates (1999), em trabalho que já fiz referência. A partir da sua pesquisa, o Mestre diz ter conseguido verificar a ligação do toque de lúna do berimbau, na capoeira, com o toque honônimo na viola:

Então, a gente descobriu, conseguindo até achar o próprio pássaro e em livros nós estudamos, pesquisamos e vimos que só quem tocava a lúna na viola eram os violeiros clássicos. Então, isso me deu uma tese, né. Eu fui me aprofundando e tal e cheguei a conclusão: **meu pai era um grande violeiro**, ele era um violeiro clássico **e por conta disso, só joga a lúna os clássicos capoeiristas dele**. Então, eu fiquei começando a combinar uma coisa com outra. Então, na verdade, a lúna da viola é uma inspiração desse pássaro que o macho chama e a fêmea responde e é exatamente isso que é a lúna no berimbau, tá? Então, eu, no caso isso **são palavras minhas**, né, meu pai nunca explicou isso também não; creio eu que a lúna foi a inspiração dos violeiros, né, e através da viola meu pai se inspirou para fazer a lúna da Capoeira Regional (Mestre Nenel).

Podemos perceber que a idéia de Mestre Bimba ser um tocador de viola clássico é destacada por Mestre Nenel para ligar o toque de lúna aos capoeiristas clássicos. Isso foi re-enfatizado pelo Mestre Nenel, ao responder minha pergunta sobre qual papel Mestre Bimba teria atribuído ao toque de lúna. Ele me falou sobre o possível papel da lúna, dizendo, mais uma vez, que a aprendizagem vivida junto ao Mestre Bimba se baseava muito mais na convivência do que em qualquer outra coisa:

Porque é uma coisa mesmo da cultura, não é? De passar de pai para filho e tal e tal. Agora o certo é que **só jogava os formados e era obrigatório depois de cada jogo, os que estão só assistindo, bater palmas no final desse jogo**. E como se trata de formados, meu pai exigia que nesse jogo a gente apresentasse, pelo menos, dois ou três movimentos de projeção e que tivesse pelo menos um que faz parte da cintura desprezada, que é uma seqüência de movimentos de projeção. Então, era obrigado, toda vez que ele tocava lúna, só formados jogar e apresentar alguns movimentos de projeção (Mestre Nenel).

O Mestre Cafuné também me falou sobre o papel do toque e do jogo de lúna na Capoeira Regional: “Só joga na lúna alunos formados. E você tem que fazer nesse jogo pelo menos um dos balões da cintura desprezada, um dos balões cinturados, como nós chamamos.”

Nesta altura, começamos a ver, por um lado, que a música favorece aprendizagens coletivas, nos cenários de capoeira, ligadas à animação da roda, à memória histórica da capoeira e à interação das consciências, conforme pudemos captar nas palavras dos entrevistados acima. Por outro, parece começarem emergir alguns aspectos que dão vazão à minha hipótese de que, ligada a essa dimensão educativa, as musicalidades das rodas de capoeira configuram relações de saber/poder; na medida em que são geradas estratificações e disputas, conforme podemos encontrar referência prática na continuidade da explicitação dos dados, bem como na própria situação expressa pelo toque de lúna.

Um primeiro elemento, para a configuração de hierarquias relacionadas às musicalidades, diz respeito à necessidade de os(as) educadores de capoeira terem o mínimo de trânsito cultural por esse saber – a idéia de trânsito cultural foi trata por Grabauska (1999), no contexto da formação de professoras, em cursos de Pedagogia, visando a explicitar que, embora essas profissionais não tenham formação específica em determinadas subáreas da educação, como ciências naturais, história, educação musical etc., podem e devem ter um trânsito por elas, em termos de compreensão de conceitos e saberes fundamentais, capazes de contribuir para a sua atividade de ensino.

Pelo que vem sendo demonstrado, podemos dar como entendido que as musicalidades são saberes fundamentais e estruturantes da atuação dos(as) educadores(as) de capoeira – como veremos, a preponderância destes saberes na atuação de educadores de capoeira também foi(é) motivo para que esses agentes se questionem uns aos outros. Daí, saber como os interlocutores vêem a necessidade de os(as) educadores(as) de capoeira possuírem saberes musicais foi outra questão recorrente nas entrevistas.

Para o Mestre Neco, perguntei qual relação que um educador de capoeira deveria ter e o que deveria saber sobre música para coordenar o ensino de capoeira, e ele opinou:

Olha, **para o cara ter condição de tomar conta de um trabalho sério**, porque eu fui para o colégio em 1970 e já fui cantando, tocando e jogando mesmo bem capoeira, em 70. (...) E eles têm que aprender a tocar, cantar e jogar. E tem vez que eu pego lá eu digo: “Olha, cada um vai cantar uma ladainha corrida.” Hoje eu canto, acho que é vinte e seis ladainhas, vinte e seis, **porque tem mestre de capoeira que não sabe cantar uma ladainha**” (Mestre Neco).

Para o Mestre Neco, as musicalidades parecem ser saberes imprescindíveis aos educadores de capoeira, por isso mesmo ele diz saber cantar 26 ladainhas. Contudo, as opiniões de meus interlocutores, embora tenham em comum o reconhecimento da importância deste saber, apresentam diferentes ênfases na resposta para a questão.

A opinião do Mestre Cobra Mansa, por exemplo, é a de que a música é mais uma cobrança a que o capoeirista precisa dar conta. O Mestre Cobra Mansa me advertiu dizendo: “Olha, a gente vive num mundo hoje em que as cobranças, né, de você como capoeirista é maior, né, do que antigamente, né? Antigamente o mestre de capoeira ele sabia jogar, sabia tocar, sabia cantar, mas a cobrança em cima dele era muito menor. Hoje em dia, se exige muito mais do capoeirista, do mestre de capoeira.”

Esse mestre entende que as cobranças são ligadas ao crescimento da capoeira, que exige uma maior especialização por parte dos capoeiristas. No entanto, o mestre questiona essa situação, frisando que o saber musical de um mestre de capoeira não deve ser igual ao de um maestro. Ele assim se expressou: “Porque a coisa vai crescendo e vai precisando de pessoas mais especializada, sabe? Então, hoje em dia a capoeira também entrou nessa, né. Tanto é que já entra nessa polêmica hoje em dia que o capoeirista tem que ter diploma de Educação Física, né. E aí eu pergunto: e por que não tem que ter um diploma de maestro?”

O mestre acrescenta à observação desta questão a multiplicidade de saberes presentes no trabalho dos educadores de capoeira, falando: “Então eu acho que o capoeirista ele é multicultural, multifunção, né. Ele tem uma multiplicidade, né, de coisas que ele deve aprender.”

E ele concluiu, dando o entendimento de que ‘ter um saber’ é a condição para seu ensino: “Então eu acho que essa cobrança é válida. Eu acho que você tem que ensinar o que você sabe. Você não vai ensinar o cara a tocar berimbau, a cantar, a criar a musicalidade, a poesia da capoeira, se você não sabe. Sabe? Mas também não precisa ser um maestro pra poder dar aula de capoeira. Acho que é equilibrado.”

Na direção das possíveis hierarquizações e disputas em torno das músicas, um dos elementos evidentes diz respeito às discussões que envolvem a execução musical, nas rodas de capoeira.

Por exemplo, Mestre Neco disse entender que ensinar todos(as) seus alunos(as) a tocarem e a cantarem, **em conjunto**, é uma das formas de promover o acesso a esses saberes. Isso foi destacado, quando perguntei ao mestre se em suas aulas há um espaço reservado para o ensino da música e ele respondeu: “Tem, porque se você chegar lá você vai ver três, quatro pandeiros. Aí você vai ficar admirado que na lógica é dois, mas se eu botar dois quase ninguém vai aprender, né. Aí eu boto quatro, tem vez que eu boto dois atabaques, porque quanto mais eles forem tocando, tocando, tocando, vão aprendendo.” Daí ele argumenta trabalhar desta forma: **“Porque tem mestre aí que não deixa nem o aluno pegar no berimbau dele”** (Mestre Neco).

Mesmo considerando que “na lógica são dois pandeiros”, como disse, Mestre Neco, ele utiliza a estratégia de aumentar o número de instrumentos musicais, para que mais educandos(as) tenham a oportunidade de aprender, em conjunto. Pela própria constituição coletiva das rodas de capoeira, a aprendizagem musical em conjunto parece ser uma importante característica desses saberes no universo capoeirano.

Os próprios Mestres historiados anteriormente iriam travar alguns jogos em torno dos saberes musicais da capoeira. A declaração de Mestre Bimba, por exemplo, sobre os berimbaus dos angola, pode ser vista com um ponto polêmico – ao dizer que eram berimbaus de madeira verde, pintada, para turistas e que, no entanto, os seus é que eram os berimbaus autênticos. É importante observar, no entanto, que os entrevistados têm diferentes pontos-de-vista dessas aparentes disputas ou relações de saber/poder, na capoeira.

Sobre as declarações de Mestre Bimba, o Mestre Nenel levantou uma opinião com a qual procurou esclarecer o que de fato teria acontecido. Quando perguntei ao Mestre Nenel qual era sua posição sobre as declarações de Mestre Bimba, ele analisou a situação me chamando a atenção:

Veja bem, as pessoas que enxergam coisa negativa nisso, são pessoas que são vazias, né, de sabedoria, a verdade é essa. E eu já ouvi alguns comentários a respeito disso. “Ah, o Mestre Bimba esculhambava os angoleiros.” Meu pai nunca esculhambou angoleiro, sempre respeitou, né. A colocação que ele fez, se você pesquisar, ele não falou nada que não seja verdade. O que ele falou era que, na época, hoje talvez mais não, mas na época que ele falou, que ele deu aquele depoimento, foi o quê? Sessenta e..., nem me lembro mais que ano que foi que ele fez aquele depoimento. O que ele fala ali é o seguinte: que os berimbaus autênticos era esse, no caso, que ele fazia (Mestre Nenel).

O Mestre Nenel acrescentou que Mestre Bimba conservaria uma forma de feitiço do berimbau, originada em África, **segundo constatamos nas suas próprias palavras:**

E realmente são porque ele ainda conserva a mesma forma primitiva da África, né? Mas o mais..., a parte mais importante disso, é que ele fala, que não é com os angolanos, se referindo porque na época que se vendia, aqui no Mercado Modelo, realmente era qualquer madeira, que o cara tirava madeira verde lá, raspava e pintava e vendia pelo bom berimbau. Então, onde é que está a mentira dele aí? Então, na verdade ele não desrespeitou ninguém. Ele estava dizendo que o berimbau dele era autêntico, que até hoje eu continuo fazendo a mesma coisa que ele faz, eu não pego madeira verde de jeito nenhum, eu descasco e deixo aí 15 dias, 20 dias secando. Mas eu falei para você: eu tenho berimbau aqui que fica dois anos amansando (Mestre Nenel).

O Mestre Nenel observou que, à época, as críticas de Mestre Bimba foram reconhecidas por angoleiros como sendo válidas, e até hoje esses aspectos, ligados à comercialização do berimbau, estão presentes nos cenários de capoeira:

E tem mais uma coisa, e eu não vou dizer nomes, mas eu conheço, pelo menos, três pessoas, né, que são da Capoeira Angola e que falam: “Não, realmente seu pai tinha razão.” E eu tenho um amigo aqui em baixo, que também é da Capoeira Angola, que vende, um dos maiores vendedores que tem de berimbau atualmente na Bahia é ele, e ele fala assim, para a turma: “Rapaz e eu vou pegar berimbau bom para vender para turista para os caras botar na parede lá. Os caras nem sabem tocar! Eu vou aí pintar bonitinho e jogar para lá!” E ele está certo. Então, se uma outra pessoa chega assim: “Ah, meu berimbau não é como dessa pessoa que vende lá para os turistas. Meu berimbau é autêntico.” Não está falando nada de irreal. Então muitas pessoas tentam achar alguma coisa no Bimba para poder tentar criticar erroneamente. Né, a crítica construtiva é legal, mas... E não vai achar nunca. Quer queira, quer não, a música na capoeira, a própria capoeira no contexto geral, está hoje onde está, tem que agradecer ao Bimba mesmo, foi ele que sociabilizou a capoeira, foi ele que colocou..., seduziu a sociedade.(Mestre Nenel).

Vimos antes que, exatamente do campo das musicalidades, Mestre Pastinha foi fortemente questionado por Mestre Waldemar da Paixão. Os meus interlocutores demonstraram diferentes compreensões sobre essas aparentes disputas nos cenários de capoeira.

O pesquisador Frede Abreu vê essas declarações como sendo meio-atritos, que sempre aconteceram e acontecem, ainda hoje, na capoeira. Ele assim

comentou a esse respeito: “É a mesma coisa de hoje. Só que aquilo se dava num..., se dava numa forma, em outro sistema, entendeu. Então eu acho que aquelas coisas ali, na verdade aqueles meio atritos, não são nem grandes atritos; porque na verdade depois eles se encontravam e tal” (ABREU).

Ele continuou a análise, dizendo que colocou as declarações de Mestre Waldemar em seu livro no sentido de não vermos esses mestres apenas como mitos:

Aquilo ali eu coloquei um pouco – eu até falo isso abertamente – é um pouco de se desfazer um pouco de um..., como se a gente pudesse estudar, assim, esses caras e, como é que chama, e bater o mito; a gente cria, mitifica o cara, e então é só isso. E como a gente faz isso, a gente elevar o cara à condição de mito é muito interessante, é muito legal; também acho legal. Agora tu não pode ..., não é um mito vazio, ser perfeito. E essas coisas, essas brigas, esse qüiproquós que eles tinham, isso são coisas normais, naturais; não tem... Isso faz parte do mundo da capoeira, até hoje (ABREU).

Frede entende que há um clima de disputa comum à capoeira, por isso os capoeiristas sempre questionaram uns aos outros: “Agora é isso mesmo, como o Bimba também foi questionado; e, hoje, um questiona João Pequeno; outro questiona João Grande; outro questiona Moraes; outro questiona Cobrinha; outro questiona Nenel; outro questiona Itapoan” (ABREU).

Para Frede Abreu, este clima de disputa faz parte do ambiente da capoeira e é ele que o alimenta.

Então esse ambiente, ele é um ambiente que é o tempo todo questionado; capoeira, o tempo todo o cara está disputando. Esse clima de disputa, ele é extremamente saudável, ele alimenta, não é. Quando eles falavam essas coisas, o Pastinha se defendia, também. Você tem o Pastinha se defendendo e comendo o cacete também [risos] em cima dos caras, não é; botando pra lenhá, explicando porque ele é grande e não tem como se derrubar a grandeza dele, não é - ele fala isso. (ABREU).

Frede afirma que essas declarações de Mestre Waldemar surgem num momento em que Mestre Pastinha e Mestre Bimba estão tendo destaque no cenário da capoeira. Daí que para Frede: “Ele [Mestre Waldemar] já está em 35, você já tem Angola e Regional, está entendendo. As coisas já bem delineadas. Ou se não estão bem delineadas [risos], pelo menos politicamente já estão conflitadas, está entendendo. E ele então – como é que diz – já vendo essa

disputa” (ABREU).

Eu coloquei essa questão para o Mestre Cobra Mansa, falando das declarações de Mestre Bimba sobre os berimbaus dos angola, no documentário *Dança de Guerra* (MOURA, 1968); e da declaração de Mestre Waldemar sobre que Mestre Pastinha não sabia tocar berimbau, citada por Abreu (2003), no livro *Barracão do Mestre Waldemar*. Explicitamente, disse ao mestre: “Aí o que eu queria perguntar para o senhor, Mestre Cobrinha: por que o senhor acha ou qual sua opinião, por que a música causa tanta polêmica assim dentro da capoeira?”

Como eu havia dito antes, esta problematização, que envolve possíveis disputas e polêmicas, é vista sob diferentes entendimentos pelos interlocutores. Ao apresentar a questão para o Mestre Cobra Mansa, no que diz respeito às declarações de Mestre Waldemar, o meu interlocutor disse não ver polêmica nenhuma nisso<sup>132</sup>.

O Mestre Cobra Mansa respondeu à questão se opondo a esta possível polêmica que levantei: “Pelo contrário, eu não acho que a música causa polêmica não. Eu acho que a origem causa muito mais polêmica do que a música dentro da capoeira [risos].”

Para o Mestre Cobra Mansa, essas discussões e questionamentos dos mestres citados em torno da música causa menos polêmica que a origem da capoeira. “A origem da capoeira causa muito mais polêmica. [risos] O nome dos movimentos causa muito mais polêmica do que... [risos], sabe? Eu acho que, pelo contrário, eu não acho que a música causa polêmica nenhuma, sabe?” (Mestre Cobra Mansa).

Apesar de dizer que a música não causa polêmica, Mestre Cobra Mansa entende que os toques de berimbau e seus nomes, sim, podem causar:

Eu acho que se você dizer que os nomes dos toques causa polêmica, aí sim eu concordo com você. Eu acho que o nome dos toque causa mais polêmica dentro da capoeira, no universo da capoeira, sabe? Inclusive se você pegar o livro do Waldeloir Rego, eu sempre faço uma observação muito importante, que é: você vai ver que Mestre Pastinha, Mestre Bimba são as duas pessoas que menos

<sup>132</sup> A realização de uma entrevista é um exercício que, para o pesquisador, envolve sempre o risco de se antecipar ao entrevistado ou antecipar suas hipóteses. Uma pergunta mal colocada pode levar, por exemplo, o entrevistado a simplesmente concordar com o entrevistador; mas pode também, por outro lado, levá-lo a reafirmar seu ponto de vista, se contraponto ao ponto de vista que o entrevistador deixou, às vezes por descuido ou pela espontaneidade, transparecer. De qualquer forma, este tipo de diálogo será sempre uma experiência de aprendizado ao pesquisador, que o levará a um contínuo exercício de conhecimento do que é vivido pelo outro.

conhecem os toques de berimbau, eles só conhecem cinco ou seis toques, né. Aí você vai para os outros mestres mais novos, dez, quinze, e o Mestre Canjiquinha acho que tem quase dezesseis, dezoito toques, né. Então, você vê que também as pessoas começam a fazer variações de toque e já começam a dar um novo nome. Então, você pega ali, você escuta o disco do Mestre Traíra, Cobrinha Verde, ele vai tocando e vai falando o nome dos toques, vai tocando, e tem uma hora que ele mesmo se embola lá, fala qualquer coisa lá, fala tão rápido que você nem escuta mais o nome. Mas a música por si só nunca virou polêmica não. Sabe?

Esta opinião demonstra que o que pode causar algum tipo de polêmica no meio da capoeira são os toques de berimbaus, seus nomes e mesmo o número de toques executados por um capoeirista. Friso que o entendimento de musicalidades das rodas de capoeira, que tento apresentar neste trabalho, engloba os diferentes fazeres musicais presentes na capoeira. Ou seja, o meu entendimento de musicalidades envolve os instrumentos musicais, as letras e as formas das músicas, as visões que os agentes têm sobre as mesmas, seus processos de ensino aprendizagem etc., visando à compreensão das relações de saber/poder em seu entorno e, inclusive, os toques citados pelo interlocutor. Mas é justamente aqui que entra um jogo gingado, como na capoeira, de procurar privilegiar o que o interlocutor entende e, não ao contrário, querer disputar com ele meu ponto de vista.

A despeito da minha tentativa de compreender melhor a opinião de Mestre Cobra Mansa, perguntei a ele se as declarações de Mestre Waldemar não poderiam ser vistas como polêmicas. Ele respondeu-me: “Não. O que o Mestre Waldemar declara não é que Mestre Pastinha com relação à música. Ele fala com relação ao Mestre Pastinha tocar instrumentos, sabe?” (Mestre Cobra Mansa, 2005).

Ele comentou, no entanto, a idéia de que Mestre Pastinha não saberia tocar “instrumento”. Disse que tal idéia vem criando polêmica na capoeira; mas fez uma observação importante, ao direcionar a discussão ao ensino da música por parte dos(s) educadores(as) de capoeira, se referindo ao Mestre Pastinha:

É, sabe, o cara não saber tocar um instrumento, sabe? Agora essa coisa do Mestre Pastinha não saber tocar instrumento é uma coisa que vem criando uma polêmica muito grande, né. Assim, um dia mesmo teve pela internet as pessoas estavam fazendo essa coisa. Eu acho que Mestre Pastinha sabia tocar berimbau,



como declaração mesmo do próprio Mestre Moraes<sup>133</sup> e outras pessoas, né, que... **Eu acho que as pessoas esperavam que ele como mestre de capoeira tocasse muito mais, entendeu?** (Mestre Cobra Mansa).

Como Mestre Cobra Mansa destacou, poderia existir uma expectativa de que Mestre Pastinha, “como mestre de capoeira”, tocasse muito mais. Ora, sendo Mestre Pastinha quem era, ou seja, ocupando um lugar de grande destaque à época de Mestre Waldemar – como disse Frede Abreu –, foram alimentadas expectativas e cobranças a seu respeito, mesmo que por parte de adversários. A posição de destaque de Mestre Pastinha, como grande divulgador da Capoeira Angola, somada ao papel relevante que as musicalidades vinham adquirindo, fizeram com que ele fosse questionado no âmbito dessas musicalidades; repito para frisar, configurando uma relação de saber/poder.

O Mestre Cobra Mansa deu a entender, ainda, que diante da expectativa de que um mestre saiba tocar, devemos considerar que cada um toca do seu jeito. O destaque dele fica por conta de que o saber do mestre é suficiente para que ele o ensine:

Assim como eu poço dizer que o Mestre João Pequeno não sabe tocar berimbau, né. Mas não é verdade isso. Ele sabe tocar berimbau. Só que a gente espera dele como mestre, tocar muito mais do que ele toca, entendeu? Então eu acho que, às vezes, se cria uma expectativa muito grande, né: “Ah, mas Mestre João Pequeno (...) tocar, tal, tal.” Ele toca o toque normal, devagarzinho, certinho e tal. É o jeito dele, entendeu? Então, eu não posso pegar isso e afirmar que o Mestre João Pequeno não sabe tocar berimbau. Sabe, sabe tocar, entendeu? Não toca tão bem, vamos colocar assim, como Mestre Moraes, está entendendo? Mas toca, entendeu?

O Mestre Cobra Mansa concluiu, então, que o jeito próprio de cada capoeirista cantar “não tira o seu valor”. Pois este valor estaria ligado à capacidade de ensinar o conhecimento que se tem:

Ele tem um jeito particular de tocar, sabe? Entendeu? Não tem um vozerão igual o Mestre Valmir, entendeu? [risos] Mas vou dizer: “Ah, não! Mestre João Pequeno não sabe cantar?” Não. Agora eu não vejo o seguinte: eu acho que isso não tira o valor, né, do Mestre Pastinha, isso não tira o valor do Mestre João Pequeno, isso não tira o valor de ninguém. **Eu acho que o valor deles dentro da capoeira, que o tanto de pessoas que com um pouquinho, que ele faz ele pôde ensinar.** Nossa! É muito grande.

---

<sup>133</sup> No início da entrevista, Mestre Cobra Mansa se refere a Mestre Moraes como tendo sido seu mestre. Ele fala também que Mestre Moraes foi discípulo de Mestre Pastinha.

Finalmente, no que diz respeito a esta questão, perguntei para o Mestre Cobra Mansa se Mestre Pastinha teria ensinado a música da capoeira e ele respondeu: “Sim, entendeu? Né, o mestre até com o pouco que ele sabe ele se completa, né, o suficiente para passar esse conhecimento para as outras pessoas. Então Mestre Pastinha fez isso, né. Tanto é que deixou toda uma geração de capoeiristas que hoje está representando o pensamento dele muito bem.”

Parece-me que a esta altura da entrevista com Mestre Cobra Mansa tocamos em uma questão crucial para o ensino e formação de educadores. Ou seja, até que ponto o conhecimento específico de uma determinada área é o suficiente para se formar um professor? Será, por exemplo, que apenas ser um bom músico é critério para a formação de um educador musical?

Penso que parte das respostas para estas questões está em algumas falas dos próprios interlocutores acima. Como exemplo, faço referência às estratégias de ensino das musicalidades da capoeira destacadas pelos entrevistados, como: a idéia de levar toda a experiência vivida para a aula de capoeira, como disse o Mestre Cobra Mansa; o ensino coletivo, desenvolvido pelo Mestre Neco, para que os alunos tenham acesso ao aprendizado dos instrumentos, porque tem muito mestre que não deixa pegar os instrumentos; o método de ensino de berimbau, elaborado por Mestre Nenel, diante da dificuldade de se comunicar com seus alunos estrangeiros. Por um lado, Essas estratégias mostram que as musicalidades são saberes fundamentais para os educadores de capoeira, podendo mesmo se configurar disputas e relações de saber e poder em torno delas. Por outro, os educadores de capoeira têm nessas estratégias elementos fundamentais para dinamização e promoção do acesso a tais saberes.

É necessário destacar, ainda, que as aprendizagens musicais de alguns mestres de capoeira, como Bimba, Canjiquinha, Waldemar e contemporâneos nossos, como Neco e Raimundo Dias, por vezes, são enriquecidas por experiências em outros contextos, que não o da própria capoeira, o que, talvez, acabe enriquecendo mais ainda as musicalidades significadas e praticadas no contexto específico das rodas de capoeira.

Outro aspecto é que as visões e práticas de musicalidades dos mestres historiados no item anterior, Bimba, Canjiquinha, Pastinha e Waldemar da Paixão, exercem influências nas musicalidades, atualmente dinamizadas nos cenários de

capoeira, o que pode ser atestado, em grande parte, nos diálogos com os mestres entrevistados. Isso faz com que esses mestres do passado recente ocupem posições de destaque no universo da capoeira, ainda hoje, no que diz respeito à constituição desse campo cultural, que é a capoeira, permeado por uma intensa riqueza e diversidade dessas musicalidades.

### 2.3.5 Visões preliminares sobre a produção musical da capoeira hoje

Finalmente, outro nível de problematização que procurei compartilhar com os interlocutores diz respeito aos possíveis impactos da comercialização que envolve as musicalidades da capoeira pode ocasionar. Isso decorre, inicialmente, da comercialização de instrumentos musicais como berimbau, iniciada por Mestre Waldemar da Paixão, e que, nos dias de hoje, ainda é feita por alguns capoeiristas, como é o caso de Mestre Pelé da Pomba, no Centro Histórico de Salvador, entre outros. Porém, um elemento de grande impacto está ligado à indústria fonográfica que, hoje, alimenta os cenários da capoeira com um número cada vez maior de títulos e lançamentos de *Compact Discs* – CDs de capoeira.

A esse respeito, a questão que expus aos entrevistados visou a compreender suas opiniões sobre a produção musical da capoeira, na atualidade, e os possíveis impactos e problemas decorrentes da mesma.

O Mestre Cobra Mansa, por exemplo, entende a questão de maneira complexa, dizendo que a produção, por um lado, aumenta a capacidade de escolha por parte dos capoeiristas, nestes termos:

Olha, eu vejo o seguinte: tem muita coisa boa, mas também tem muita besteira [risos], sabe? Então, eu acho que o capoeirista hoje, pelo menos, tem a capacidade de escolher, ele pode escolher. Antigamente, na minha época por exemplo, a gente só tinha o disco do Traíra Verde, do Traíra e Cobrinha Verde que era uma raridade, sabe? Uma coisa, assim, inédita que a gente tentava achar. O disco do Suassuna que se encontrava em todo lugar, né. Depois, a gente tinha o disco do Camafeu de Oxóssi, que era aquele cara dando uma cabeçada assim. Depois a gente tem o disco do Mestre Caiçara, né. E aí parou, não tinha mais nada, entendeu? Então, eu me lembro na época, a gente tinha um disco..., e tinha o disco do Mestre Bimba, né. É, mas eu lembro que, assim, a gente moleque, a gente tinha um vinil do Mestre Caiçara e aí quase que furava, porque a gente... [risos].

Por outro lado, o Mestre Cobra Mansa assim destacou que há uma série de inovações, as quais trazem para as músicas da capoeira elementos externos ao seu contexto:

Então, assim, essas inovações que veio surgindo, assim, contribuiu muito, cara. Nossa! Os mestres descobriram um outro filão, né, dentro da capoeira, que é esse universo musical, sabe? E está tendo pessoas fazendo trabalhos belíssimos, né. Eu sou muito tradicional, entendeu? Então..., tem pessoas que estão fazendo muito trabalho, que não são trabalhos simplesmente voltados só para a capoeira.

É um trabalho mais voltado para a *World Music*. (...) Entendeu? Então..., esses trabalhos eu já não me agrada muito. Mas isso é uma coisa particular também, é uma coisa minha, sabe? É o meu jeito, o jeito que eu gosto de ouvir capoeira. Eu gosto de ouvir capoeira, capoeira, sabe?

Isso significa, ainda, que, ao mesmo tempo em que as musicalidades da capoeira estão sendo influenciadas por esse “outro filão” e por elementos externos, elas também têm influenciado o universo musical para além das suas fronteiras. É o caso, por exemplo, da utilização de instrumentos musicais antes vistos como quase exclusivos dos cenários de capoeira, como é o berimbau, hoje freqüentemente utilizado em apresentações e gravações de música popular. Esse mestre foi mais longe ainda, e continuou falando sobre as influências externas ao meio da capoeira:

É, porque aí você vai encontrar o disco do próprio Mestre Acordeon tem uma parte que ele já coloca sanfona, coloca didjeredu<sup>134</sup>. O Gerônimo mesmo já tem uma..., sabe? É uma coisa, assim, mais ligado a coisa do Naná Vasconcelos, que para mim é um grande mágico do berimbau, né. Ele consegue tirar sons do berimbau, assim, incrível, né. Então, eu acho que tem muita gente também partindo um pouco para esse trabalho que ele foi o grande precursor.

No mesmo sentido, Mestre Pelé da Bomba, que tem CDs de capoeira e de samba de roda gravados, se manifestou de maneira semelhante, em relação à constatação de elementos externos aos cenários de capoeira, influenciando as suas musicalidades:

Já vi vários CDs que estão aí, uns cantam mais ou menos e outros cantam variando as coisas, mas não está no sentido da capoeira. Às vezes canta as coisas diferentes, já canta ritmos diferente, não está conseguindo acompanhado dentro do ritmo da capoeira, que, às vezes canta diferente, outro já canta com outra conversa, já não entra na ladainha, já entra no corrido sem saber como é que canta e a gente tem que ter aquela pausa importante para dar o detalhe, provocar o elemento que está baixado, agachado na roda do pé do berimbau e na roda da capoeira pra ele sentir o que é amor a capoeira. E hoje em dia não [Mestre Pelé faz um som de gritaria] entra qualquer um. Mas a capoeira angola, que é a capoeira mãe, tem um grande respeito, isso que é importante.

O Mestre Raimundo Dias, perguntado sobre a possibilidade de se ter acesso a essa indústria de gravação de CDs de capoeira, comentou a questão a

---

<sup>134</sup> Instrumento de sopro, usado tradicionalmente por aborígenes, no norte da Austrália. O mesmo também recebe a seguinte escrita: didgeridoo. Fonte: <http://attambur.com/Instrumentos/attambur/didgeridoo.htm>, acessado em 2006.

partir da sua participação na gravação do Mestre China, antes referido. É válido observar a referência que Mestre Raimundo Dias fez para o fato de a situação financeira do nosso país influenciar na dinâmica de gravação e comercialização da produção musical da capoeira:

Olha, eu acho que as melhor condições é ter umas pessoas que conheçam um pouquinho de música e tenham obediência, né, com a música. Porque, às vezes, a pessoa canta muito bem, canta muito bem a música da capoeira, mas não tem uma postura para chegar a gravar um CD. E no outro lado também, existe a situação que nosso país atravessa, financeira, né, as vezes tem vontade de fazer uma coisa boa, mas não tem condições de fazer e por isso que, graças a Deus, né, Deus enviou o China aqui pra Salvador, né, e tive a oportunidade de participar, né, desse CD, né, inclusive o Mestre Neco também, né, com as canções muito bonitas e eu aprendi muito, aprendi muito com esses dois maestros da capoeira e da música da capoeira, né.

Mestre Raimundo Dias continuou observando essa situação, dando a entender que há agentes da capoeira que se encontram em posição privilegiada nessa dinâmica das musicalidades, nestas palavras:

Olha, eu ainda não consegui descobrir, não consegui, **porque a capoeira, ela tem seus altos e baixos e nesses altos e baixos muitos estão na parte baixa, não tem condições.** E também existe o fator sorte, né, que às vezes você está numa roda de capoeira, tem alguém interessado em gravar um CD, em busca de talentos, né, você está cantando na roda de capoeira a pessoa gosta de você, gosta de ver você cantar e aí existe, há um convite, né, e aí é um primeiro passo, um caminho certo para aqueles que querem gravar uma música de capoeira.

O Mestre Cafuné, ao ser perguntado sobre qual sua visão sobre a produção musical atual, comentou: “Olha, eu acredito que noventa por cento é cópia da cópia da cópia da cópia. Você tem centenas de CDs hoje aí. Todo mês a revista *Praticando Capoeira* vem com um CD e som repetitivos e repetitivos. Estão fazendo isso... e muitos fazem muito pior do que já era.”

Na continuidade, procurei verificar junto ao Mestre Cafuné quais temas são tratados pelas músicas produzidas atualmente. Ele foi enfático ao dizer:

Está muito variado, está muito variado. Inclusive porque, você tem, hoje em dia, pessoas que se preocupam em preservar coisas do passado e não é que você vai ficar sempre através do passado. Mas eu acho que é preciso que as pessoas entendam o princípio da coisa para fazer as coisas com a dinâmica atual, com as palavras atuais, mas sem perder, não é, o princípio básico do que existia antes. Então eu acho que é muito difícil isso, é muito difícil, porque o mundo é outro, a

sociedade é outra, as pessoas são outras, as cabeças completamente diferentes, né (Mestre Cafuné).

Vemos nessas palavras que Mestre Cafuné destacou certo culto ao passado, tão comum aos cenários de capoeira, o qual funciona como uma espécie de memória coletiva. Por outro lado, também chamou atenção para necessidade de que “as pessoas entendam o princípio da coisa para fazer as coisas com a dinâmica atual”. Em outras palavras, as musicalidades das rodas de capoeira, até por seu caráter narrativo e de congregação dos participantes das rodas de capoeira etc., são saberes que tendem à constante atualização no sentido de se responderem e de se expressar os desafios que os capoeiristas vão vivendo ao longo de tempo histórico.

E mais: o Mestre Cafuné continuou jogando com a discussão desse tema e afirmou:

Então, é impossível você fazer uma coisa como era no original, mas eu acredito que tem possibilidades de surgir bons músicos. Eu falo, cito Toni Vargas, porque é o que vem a mente e é o que realmente parece que é o melhor de todos. Eu ainda não encontrei ninguém que tenha uma produção tão boa quanto ele, amplamente. Eu acho que pode..., há pouco tempo estava uma discussão pela internet, né, sobre um problema dum gringo cantar em português, cantar em brasileiro, ou cantar em americano, cantar em inglês, cantar em francês, cantar em outra língua, e ao mesmo tempo um brasileiro cantando em outras línguas. E estava uma discussão muito estranha sobre isso. Então, eu entrei nessa discussão e dei uma pequena nota: que eu não via nenhum problema que um gringo cantasse em inglês ou cantasse em português desde que ele tem talento, que ele vai revelar um talento, e vão surgir grandes talentos, né, que vão fazer coisas lindíssimas.

Essas musicalidades tendem, em alguns momentos, a demonstrarem relações de saber/poder. Entendo que, independentemente no nível de tensão que exerça, esta relação se apresenta como encontro/confronto, que pode ser visto como desafio de compreensão da ação de educadores.

Essas falas acima se aproximam das discussões da indústria cultural, as quais apontam para ocorrência de modelos de consumo e de produção cultural, que influenciam tanto a circulação de mercadorais, como os hábitos e práticas localizadas em contextos particulares, as quais passam a ser influenciadas por elementos padronizados, que implicam tais modelos de consumo. No terceiro capítulo, retornarei a essa discussão, trazendo à cena os conceitos de indústria cultura e espetáculo.

## **2.4 A roda do Arco do Triunfo: desafios e práticas interculturais**

Conforme tentarei explicar brevemente, a roda do Arco do Triunfo é um dos marcos espaço-temporais das práticas da capoeira, no estado de Santa Catarina, a partir da cidade de Florianópolis.

Historicizar o advento da Roda do Arco do Triunfo, em Florianópolis, é o caminho para demonstração de uma experiência intercultural, vista na constante negociação dos conflitos que os agentes precisavam fazer para desenvolvê-la. Melhor dizendo, essa experiência foi um marco no desenvolvimento da Confraria Catarinense de Capoeira, que tem uma importância significativa para as análises deste trabalho.

Durante o processo de formação da Confraria Catarinense de Capoeira, alguns dos integrantes desta associação decidiram organizar uma roda de capoeira plural, em que todos(as) os(as) capoeiristas da cidade de Florianópolis, particularmente, e do estado de Santa Catarina, em sentido mais amplo, pudessem participar.

Tal roda aconteceu durante o ano de 2003, em intervalos quinzenais, aos sábados pela manhã, no Arco do Triunfo, nas imediações da Praça XV de Novembro, no centro de Florianópolis, durante um período de aproximadamente seis meses.

A idéia dos membros da Confraria Catarinense de Capoeira era de que a organização da roda se desse de forma colaborativa, passando por tomadas decisões e contribuições de todos os(as) capoeiristas. Ou seja, a proposta era romper com a organização mais comum de rodas de capoeira em que, geralmente, um único mestre ou grupo dita as normas e a participação é restrita aos seus membros.

Essa proposta, no entanto, gerou algumas ambivalências, como, por exemplo, o fato de (apesar da idéia de não haver um mestre que coordenasse a roda) os participantes acabarem delegando essa função a um dos mestres participantes (da roda), tido como referência importante (no caso, por ter sido um dos pioneiros da capoeira no estado de Santa Catarina). Além disso, mesmo sendo um espaço de confraternização de capoeiristas de diferentes grupos e tendências, dispostos, aparentemente, a colaborar com o desenvolvimento desse espaço de convivência coletiva, algumas responsabilidades acabaram



onerando mais alguns participantes do que outros, como a necessidade de transportar e disponibilizar instrumentos musicais para a roda, de reforçar o convite para participação e lembrar as datas de sua realização, de organizar e conduzir o acontecimento da roda, etc., ao contrário da realização coletiva das ações necessárias, conforme idealizado.

Mesmo se tratando de um conjunto de capoeiristas de vários seguimentos, constatamos o encontro de diferentes concepções de capoeira no mesmo espaço. Muitas vezes, os participantes, após a realização da roda, se reuniam por alguns minutos para reafirmar o intuito da construção de um espaço coletivo de todos(as). Em algumas dessas ocasiões, também discutiam os diferentes entendimentos que julgavam pertinentes e estabeleciam algumas regras e acordos para participação e condução da roda. Nessas ocasiões, eram discutidas questões como, por exemplo, música que poderiam ou não ser executadas nos diferentes momentos da roda, a forma de executar os instrumentos musicais e de participar da roda etc. Esses pontos costumavam fazer parte das discussões/avaliações dos capoeiristas, a cada roda realizada.

Havia um esforço contínuo, por parte de alguns membros da Confraria Catarinense de Capoeira, em reafirmar o convite para a participação e em destacar o intuito de congregação ligado a essa roda. Apesar de uma participação expressiva, os diferentes entendimentos e concepções em jogo podem ter contribuído para que esta experiência não fosse adiante.

Apesar disso, tal experiência foi representativa de um momento de abertura, vivido entre os e as capoeiristas do Estado de Santa Catarina, que teve, entre outras consequências e momentos relevantes, o fortalecimento da Confraria Catarinense de Capoeira, a qual foi preponderante para a realização de um curso de formação de educadores de capoeira, sobre o qual trato a seguir.

### 2.4.1 Capoeirando no Peri: investigação-ação como horizonte formativo e experiência intercultural

“Vamu simbora aí, gente, fazê uma roda com o pessoal de Santa Catarina, que participou do PERI-Capoeira. Essa roda é de capoeira, viu. Independente de ser Angola, Regional, Contemporânea ou outra linhagem de capoeira, quem quisé joga é só chegá.”

Desta forma, apresento outro espaço-tempo que consiste em uma roda nesta investigação: o PERI-Capoeira. Para abrir tal roda, gostaria de contar ao leitor(a) como me inseri e participei dessa experiência do PERI-Capoeira.

Ao tratar esses espaços de formação de educadores como experiências, faço referência a Thompson (1981;1987). Sumariamente, podemos observar que “(...) a experiência, ‘sem bater na porta’, constitui e nega, opõe e resiste, estabelece *mediações*, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, recusa, é processo de formação de identidades de classe e, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração, de etnias. Processos dialeticamente articulados que ela, experiência, expressa de forma privilegiada” (MORAES; MÜLLER, 2003, p.342).

A origem da minha participação nessas experiências de formação de educadores de capoeira foi documentada em 2001, quando concluí minha Dissertação de Mestrado em Educação, como disse antes na abertura deste trabalho. Ao tematizar práticas culturais de origem negra no desenvolvimento de um programa de investigação-ação no trabalho de educação musical, (CORTE REAL, 2001), entendi que um dos desafios seria investigar com maior profundidade a formação de educadores - especificamente, os professores de capoeira. Isso posto, meu problema passou a ser como e amparado em qual concepção educativa investigar a formação ou mais simplesmente a atuação de educadores nos espaços de educação não-formal da capoeira.

O caminho a ser percorrido também foi apontado na minha dissertação, colocado como desafio de “(...) aprofundar as discussões sobre os estudos culturais – multiculturalismo e educação intercultural –, sinalizando a perspectiva de desenvolvimento de programas educativos para lidar com a cultura via educação dialógico-problematizadora e investigação-ação educacional emancipatória” (Ibid.).

Dessa forma, elaborei o projeto de tese *Intercultura e dialogicidade:*

*investigando estratégias educativas e práticas de resistência cultural na capoeira*, sobre qual prestei seleção e fui aprovado ao curso de Doutorado em Educação, PPGE/CED/UFSC, linha de Ensino e Formação de Educadores, turma de 2002. Meu objetivo geral era, naquele momento: "Explicitar aproximações organizativas/didáticas e epistemológicas da educação intercultural e educação dialógico-problematizadora, na investigação e problematização de estratégias educativas, processos identitários e práticas de resistência cultural, expressos nas músicas da capoeira, como potencial de subsídios para formação de professores" (CORTE REAL, 2002, p.6).

Na prática, as coisas não foram tão fáceis. Apesar de estar organicamente ligado à capoeira de Florianópolis e à organização da Confraria Catarinense de Capoeira<sup>135</sup>, não era algo fácil desafiar os capoeiras para o desenvolvimento de uma prática investigativa. O problema vivido mostrou claramente a dificuldade de dialogar, em termos educacionais, com os movimentos sociais<sup>136</sup>. Foi apenas através da articulação de um projeto institucionalizado que foi viabilizada a possibilidade de investigação-ativa das práticas educativas dos professores de capoeira.

Assim, dois espaços de atuação foram fundamentais para viabilizar o desenvolvimento desta tese, na perspectiva da investigação-ação junto aos(as) educadores(as) de capoeira. O primeiro diz respeito à atuação, como estagiário docente, na disciplina de Organização Escolar, junto ao Curso de Pedagogia/CED/UFSC, semestre 2003-1. Nessa atuação, foi possível vivermos uma prática de investigação-ação, suportada por aproximações entre pedagogia da alternância, interculturalidade e educação dialógico-problematizadora<sup>137</sup>.

A atuação docente no Curso de Pedagogia viria a ser um subsídio fundamental, ao propormos, através do Núcleo de Educação Intercultural e Movimentos Sociais/MOVER/PPGE/CED/UFSC, um curso experimental de

---

<sup>135</sup> A Confraria Catarinense de Capoeira é uma entidade que congrega capoeiristas, estudiosos e outros interessados por essa prática cultural. A mesma vem sendo organizada desde 2003, visando a ações coletivas em prol do desenvolvimento da prática da capoeira no estado de Santa Catarina.

<sup>136</sup> Visto o atual quadro das lutas dos capoeiristas por direitos e políticas públicas, específicos para a prática da capoeira, entendendo esta prática cultural como algo inserido no quadro das lutas dos movimentos sociais.

<sup>137</sup> O trabalho na disciplina referida acima foi realizado em conjunto com o colega de Doutorado, Willer Araújo Barbosa, sob orientação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do PPGE/CED/UFSC.

formação de educadores, em nível de extensão universitária, tendo como públicos educadores populares e militantes, que atuam em diferentes contextos sócio-educativos, formais e não-formais.

No ano de 2004, implementamos o Programa de Educação e Relações Interculturais/PERI<sup>138</sup>, visando à elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a formação de educadores na perspectiva intercultural. Esse programa previa, entre outras ações, a realização de cursos piloto de formação de educadores(as) populares. No ano de 2004 realizamos o primeiro curso piloto, o PERI 1, partindo da investigação das situações-limite presentes nas práticas educativas das(os) educadoras(es) populares, em diferentes contextos.

As situações-limites são entendidas como “(...) dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras [dos seres humanos], que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 1987, p.90). Nos cursos discutidos neste trabalho, essa compreensão nos levou à priorização das situações-limite como dimensões problemáticas das práticas dos educadores e educadoras, as quais foram analisadas visando à sua compreensão/reflexão e, portanto, o voltar-se para a ação como ato-limite.

A partir daquela experiência no curso de Pedagogia – além de outras vividas por integrantes do Mover, pudemos fundamentar e sistematizar grande parte da organização e operacionalização do PERI, tendo a investigação-ação, a pedagogia da alternância e as metodologias da educação popular como guias sustentadores de convivências interculturais, durante o curso, vistas na investigação dos problemas presentes nas práticas dos(as) educadores(as) populares (cf. Projeto Peri 1, 2004). Um aspecto fundamental para a elaboração da presente investigação, principalmente no desafio de propor uma reflexão sobre a atuação dos professores de capoeira a partir da investigação-ação, foi que contamos, no Peri 1, com a participação de 5 (cinco) professores de capoeira, num universo de 30 (trinta) participantes.

O Peri 1 foi estruturado em 4 encontros presenciais de 15 horas-aula, com

---

<sup>138</sup> A proposta de um curso experimental de formação de educadores na perspectiva intercultural faz parte do projeto de pesquisa Educação Intercultural: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares, que conta com o apoio do CNPq (Processos 473965/2003-8 e 304741/2003-5).

intervalos de duas semanas, nos quais os cursistas desenvolveram atividades de investigação, que foram chamadas de tempo-comunidade. Foram 60 horas-aula de atividades didáticas presenciais e 30 horas-aula semi-presenciais. No Primeiro Encontro Peri, entre 10 e 11 de setembro de 2004, no CED/UFSC, os capoeiras levantaram e passaram a investigar os seguintes desafios presentes em suas práticas: ausência do corpo negro; valorização do potencial existente entre as crianças; questionamento de como lidar com a diversidade cultural; aspectos da valorização da dimensão educativa da música; e a possível presença de condutas disciplinares acríticas nos espaços de capoeira.

É fundamental destacar a tentativa de incorporação da investigação-ação nesse curso, como concepção de trabalho educativo. Isso pôde ser visto na medida que passei a sugerir uma orientação dos aspectos organizacionais do curso no âmbito da espiral reflexiva, constituídas por etapas de planejamento, ação, observação e reflexão. Nesse sentido, o primeiro encontro revelou maior ênfase no **planejamento** das ações de investigação, que as cursistas fariam de suas próprias práticas; entre os segundo e terceiro encontros a **ação** e **observação** de tais investigações; e no último, o quarto encontro, a **reflexão** sobre o processo vivido<sup>139</sup>.

Nesse sentido, “A interação entre experiência vivida e conhecimento educacional estabelece as possibilidades de conexão entre o desenvolvimento profissional, a melhoria das práticas educativas e a produção de conhecimento a partir das necessidades formativas” (DE BASTOS, KRUG; TOMAZZETI, 2004, p.1).

Como desdobramento da primeira etapa do Peri, no final de 2004, da articulação entre o núcleo Mover e da Confraria Catarinense de Capoeira, surgiu a proposta de desenvolvermos um curso voltado especificamente à formação de educadores de capoeira, a ser realizado a partir do primeiro semestre de 2005.

Após várias reuniões de trabalho entre as duas instituições, chegamos à primeira proposta de redação do Projeto de Curso PERI-Capoeira (2005). Logo em seguida, passamos a contatar educadores e educadoras de capoeira, do estado de Santa Catarina, interessados(as) em participar do referido curso.

---

<sup>139</sup> As reflexões sobre a investigação-ação foram propostas por mim, aos membros da coordenação do Peri 1, por meio de um debate, mediado pelo texto *Investigação-ação: análises e propostas feitas no contexto do Programa de Educação e Relações Interculturais/Peri*, conforme Corte Real (2004).

Com o avanço de nossos trabalhos, elaboramos uma carta convidando esses(as) educadores(as) a participarem de uma etapa de concentração para dar início ao curso, então previsto para os dias 16 e 30 de abril de 2005, tendo como local o Centro de Convenções e Eventos da UFSC.

A idéia da realização de uma etapa de concentração no início do curso, proposta por Nadir Azibei, membro da equipe do PERI-Capoeira, visou a estabelecer laços entre os convidados e as convidadas e definir quem seriam os(as) participantes, foi. Tal idéia é fruto da experiência dessa educadora junto a cursos de formação de educadoras populares. Nadir Azibei dá importância significativa a esse tipo de estratégia, a qual visa à articulação do grupo, pois esta entende que o conhecimento é concebido na relação e no encontro entre as participantes do processo educativo.

Esse entendimento vem sendo elaborado, sob a forma de uma teoria e de um método educativo, a partir de experiências fundadoras, no sentido que diz Paulo Freire (1987), e que têm levado Azibei (2002; 2006) a refletir sobre os processos coletivos e relacionais de construção de conhecimento, no contexto da formação de educadoras populares. Nessa perspectiva, Nadir Azibei (2002, p.47, grifos meus) destaca:

Ênfase na relação educativa e na **construção do grupo**, como fator que possibilita e potencializa a **construção coletiva do conhecimento**; envolvimento da totalidade da pessoa, em suas múltiplas dimensões (não só a 'cabeça', mas o 'coração', as mãos, o corpo), em todos os momentos da atividade formativa, articulação entre a lógica dialética e a lógica metodológica como fundamental para a qualificação e a intervenção inovadora na realidade; relação estreita e complementar entre forma e conteúdo, entre o político e o técnico.

Mais do que termos em foco uma metodologia, estamos diante de uma concepção de educação, fundada na relação entre seres humanos, assim entendida: "A percepção do conhecimento como relação vai além da 'convicção de que a construção das relações de grupo que acolhem e valorizam o indivíduo são fundamentais para a construção coletiva do conhecimento e o processo de aprendizagem' (A experiência Formativa do FFMP). Essas relações se constituem no próprio processo de conhecimento e aprendizado" (AZIBEIRO, 2002, p.50).

Cerca de oitenta educadores(as) de capoeira, a maioria deles do sexo masculino, de diversas cidades de Santa Catarina, manifestaram interesse por

nosso convite. No sentido de acolher os interesses desses educadores, organizamos um plano de trabalho para o dia 16, tendo como objetivos explicitar as identidades e diferenças entre o grupo, até mesmo em termos de interesses; visando a eleger os e as participantes do curso (cf. Programação do 1º Encontro PERI-Capoeira, 2005).

Para tentar agilizar esse trabalho da etapa de concentração, enviamos, juntamente com a carta-convite, um questionário para as(os) educadoras(es) interessadas(os) responderem, de maneira que pudéssemos ter uma visão aproximativa das suas expectativas em relação ao curso.

Por meio de uma análise preliminar – já que até a etapa de concentração nem todos(as) responderam ao questionário – pudemos elaborar uma síntese das principais expectativas, motivações, contribuições e desafios propostos pelos educadores(as) de capoeira para o curso.

Podemos observar algumas dessas expectativas no seguinte relato: “(...) vimos que a maioria dos(as) convidados(as) tem vontade de **ampliar** seus **conhecimentos**, de forma que seja possível a **integração** com outros capoeiristas durante o curso e que isso sirva para a qualificação da atividade de ensino, contribuindo para o aumento da **cidadania**” (CORTE REAL, 2005, p.1, grifos no original).

Ainda neste questionário, perguntamos aos(as) educadores(as) convidados(as) qual seria a importância de um curso de formação de educadores de capoeira, assim a maioria: “(...) demonstrou como grande preocupação a necessidade de **suporte teórico e metodológico** para o trabalho educativo; seguida da vontade de produzir uma **mudança na visão** que a sociedade tem da capoeira, como possibilidade de sua **valorização e ampliação do mercado de trabalho**” (Ibid.).

Na análise das expectativas destes educadores(as), também foi possível verificarmos a vontade de colaborarem com o desenvolvimento do curso a partir das suas próprias experiências com a capoeira. As experiências citadas por eles e elas consistem, basicamente, em conhecimentos obtidos ao longo do exercício de ensino da capoeira, de viagens, da convivência com mestres de capoeira etc.

Além disso, os(as) educadores(as) destacaram a importância da capoeira no processo educativo vista no “(...) desenvolvimento da **coordenação motora, auto-estima, formação do caráter, disciplina e socialização, evitando a**

**marginalidade.** Também apareceu a idéia **da capoeira como auxiliar para o ensino de outras matérias;** e, em número menor, foram citados aspectos como **a história e a música,** bem como **a capoeira como sendo por si só um processo educativo”** (Ibid.).

Desse primeiro contato com os futuros participantes do PERI-Capoeira, resumimos:

Diante da análise e discussão que vimos fazendo das respostas do questionário na coordenação do curso, podemos afirmar que o resultado obtido até agora é extremamente valioso e positivo. Em primeiro lugar, destacamos que a vontade apresentada pelos(as) convidados(as) para **integração** com outros(as) educadores(as) de capoeira será um ponto fundamental para o desenvolvimento do curso. Isto porque nossa proposta de curso, que tem com guia a **concepção da educação intercultural,** propõe **que as práticas educativas sejam vividas colaborativamente por todas e todos** (FLEURI; FREIRE), sendo que formação de professores é um desafio para ser assumido coletivamente. Por isso, **a integração é algo que poderá contribuir com o desenvolvimento programático do curso,** abrindo, também, **a possibilidade de que possamos constituir juntos redes de intercâmbio de educadores(as).** Assim, as experiências pessoais, os anseios e interesses dos convidados(as) são um ponto relevante para a elaboração conjunta da programação do curso (Ibid., p.2).

O PERI-Capoeira foi realizado ao longo do ano de 2005, num total de 11 encontros presenciais, geralmente na UFSC. Em relação ao meu foco de interesse nesta tese, faço alguns destaques relativos à presença das musicalidades das rodas de capoeira(s) durante o percurso vivido. Neste prisma, entendo o PERI-Capoeira como uma experiência piloto de curso de formação de educadores(as) de capoeira na perspectiva intercultural da educação, a qual configura uma importante base prática para análise de como esses educadores(as) formam e dinamizam seus saberes ligados às musicalidades.

Os relatos das experiências vividas no PERI-Capoeira atendem ao critério de tentar compreender as relações de saber e poder das musicalidades da capoeira. Para tanto, são discutidas situações nas quais estes saberes estiveram presentes durante o curso. Desta forma, procuro demonstrar práticas de musicalidades ligadas tanto aos seus papéis e as estratégias de ensino e aprendizagem, como às visões e significados que os(as) educadores(as) lhes atribuem. Isto é feito paralelamente à tentativa de demonstrar um processo de investigação-ativa, vivido na medida em que os(as) educadores(as) participantes do curso foram provocados a refletirem sobre alguns dos principais desafios



presentes nas suas práticas educativas de capoeira.

Ao longo do PERI-Capoeira, notamos que as musicalidades estavam presentes em vários momentos e dimensões das práticas da capoeira. Muitas vezes, procuramos valorizar as múltiplas dimensões dessas musicalidades da capoeira, incorporando-as no desenvolvimento das atividades do curso. Essas várias dimensões, como procurei observar antes durante os jogos com os entrevistados, envolvem aspectos da história da capoeira, ritual, comunicação e ligação entre os participantes da roda, incentivo para o desenvolvimento do jogo etc.

No sentido de demonstrar o percurso investigativo vivido, destacarei excertos, isto é, fragmentos das programações implementadas, os quais servem de base para as discussões. Os encontros do PERI-Capoeira eram divididos em atividades educativas ao longo de dois turnos de trabalho: manhã e tarde. Conforme a maior pertinência para as discussões que proponho, citarei trechos das programações, que correspondem às ações em torno das musicalidades.

A seguir, podemos observar os principais objetivos propostos para o início do curso, durante o 1º Encontro do PERI-Capoeira:

<b>Programação 1º Encontro</b>	
Florianópolis, sábado, 16 de abril de 2005	
Horário:	9h às 18h
Local:	Centro de Eventos e Convenções da UFSC.
Objetivos gerais	
Promover o conhecimento e a integração entre os diferentes grupos capoeira e suas respectivas histórias, propostas e pertencas.	
Explicitar, construir e discutir a proposta do Curso Curso de capacitação de educadores de capoeira na perspectiva intercultural (Peri-Capoeira).	
Eleger os participantes do Peri-Capoeira, segundo os critérios assumidos pela comissão gestora do curso (motivação, disponibilidade, vínculos com práticas de base, contribuição ao projeto do curso e da rede).	

O momento de acolhimento – chamávamos assim o momento inicial de cada encontro, que ia das 8h e 30min até as 9h –, foi fundamental para estabelecer a integração entre os(as) educadores(as) convidados(as) do curso e

à equipe de coordenação.

Bruno Emmanuel Santana da Silva – que é membro da Confraria Catarinense de Capoeira e, à época, acadêmico do curso de Mestrado em Educação Física do CDS/UFSC, atualmente membro do Núcleo Mover e que nesse encontro foi um dos observadores –, registrou isto: “Durante o primeiro encontro contamos com 56 participantes ao total, entre integrantes do MOVER e capoeiras do Estado de Santa Catarina” (SILVA, 2005, p.1).

Diante desse desafio de integração, visto nos objetivos do 1º Encontro, propomos a realização de um maculelê um pouco diferente do que os capoeiristas estão habituados na capoeira. Ao invés da utilização de bastões de madeira, como de costume, propomos as mãos para marcar o ritmo dado pelo som de atabaques e para a primeira aproximação dos(as) educadores(as) entre si. Isto foi programado conforme destaque abaixo:

<b>Programação 1º Encontro</b>	
Sessão presencial – Sábado, 16 de abril de 2005. Período Matutino - 9h às 12h.	
<b>Objetivo:</b> Reforçar a identidade do grupo mediante a construção interativa de símbolos e contextos integradores.	
8h e 30min - Acolhimento Cantante (Falcão)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Através de cantigas do repertório da Capoeira, os participantes serão recebidos e acolhidos uns pelos outros</li> <li>○ Em seguida, todos serão convidados a confeccionarem os seus crachás, com o seu nome e local onde mora e trabalha.</li> </ul>	
9h e 30min - Abertura: (Reinaldo Matias Fleuri e Isabel Porto de Souza)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Exposição</b> introdutória – os objetivos deste encontro.</li> </ul>	
9h e 45min - <b>Atividade de focalização e simbolização das concepções pessoais de capoeira</b>	
<b>Individualmente:</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. focalizar mentalmente o <b>significado</b> da capoeira na própria vida..</li> <li>2. codificar o <b>significado</b> em <b>uma palavras-chave</b> (folha 1).</li> <li>3. <b>simbolizar</b> sua proposta através de uma <b>figura mítica da capoeira</b> e de um <b>elemento da natureza</b>. (TERRA, AGUA, AR, FOGO)</li> <li>4. <b>desenhar</b> as duas imagens (folhas 2 e 3); e criar uma máscara</li> <li>5. <b>escrever</b> o que elas significam (folha 4).</li> </ol>	
10h - <b>Atividade de elaboração dia-lógica:</b> (Falcão e Mestre Pop)	
Dinâmica de animação/integração: <b>Jogo de apresentação</b> . Cada um prende no peito o papel com a palavra-chave e com o próprio nome. <i>Música Maculelê</i> . (ou berimbau). Cada um procura um companheiro com tema semelhante. Conforme se formam as duplas, os “pares” vão jogando capoeira. Quando todos os pares estiverem formados, a música pára. Cada par se senta junto para trabalho. Um em frente do outro. (As fotos são tomadas	

durante o jogo e o trabalho em duplas)

10h e 10min - Em **Duplas**:

**Elaboração individual**

6. **observar** a máscara d@ parceir@ (em silêncio);
7. **escrever** sua interpretação da máscara, (buscando a relação entre os dois desenhos d@ parceir@) (folha 5);

**Diálogo**

8. @ observador@ lê a **interpretação** da imagem d@ parceir@;
9. @ autor@ lê sua **explicação** do próprio desenho;
10. **discutir** a relação (identidade e diferença) entre o ponto de vista d@ autor@ do *desenho* e o do **intérprete**;
11. identificar os **significados semelhantes** e divergentes dos mesmos *desenhos*;
12. @ outr@ parceir@ lê a interpretação dos desenhos d@ outr@ autor@ e est@ lê sua redação explicativa: compara-se a redação e interpretação;
13. identificar os significados semelhantes e divergentes do segundo *conjunto de desenhos*;
14. **discutir** a relação (identidade e diferença) possível entre os desenhos dos dois parceir@s;
15. **construir**, a partir das máscaras um **tótem**
16. **elaborar**, a partir do tótem, um **lema**;
17. **pendurar**, num varal as **máscaras** e os **lemas**.

10h e 50min - Intervalo

11h - Chamada para roda

11h e 10min - Apresentação sumária dos **lemas** e **tótems** das duplas.

11h e 55min - Fechamento desta sessão matutina: apresentação do Vídeo “O fim do mundo”.

12h as 14h intervalo para almoço, conchavos e fofocas.

A presença de práticas culturais, comuns nos cenários de capoeira, como o maculelê, apresentou-se como importante mobilizador para o momento inicial de nosso trabalho. Neste encontro a integrante do Mover, Isabel Porto de Souza, também exerceu o papel de observadora – este papel foi uma importante estratégia que estabelecemos durante o PERI-Capoeira, no sentido de contribuir para as avaliações feitas no final de cada encontro, visando a observarmos e refletirmos, coletivamente, sobre os avanços e desafios presentes no trabalho.

Lembremos que a observação e a reflexão conjunta das ações desenvolvidas são um importante ponto da investigação-ação que, em suma, se dá no agir e no refletir, que educadoras(es) e educandas(os) podem promover junto às práticas educativas. Ou seja, o processo de observação das ações desenvolvidas constitui-se em elemento que possibilita reflexões e tomadas decisões coletivas, acerca do enfrentamento dos desafios que vão se

apresentando nas práticas educativas.

Diante dessa perspectiva, a educadora citada observou: “A utilização da dança do Maculelê e a intercalação de momentos de “capoeiragem”, na acolhida e nos intervalos, **funcionando como fios, tecendo o cenário ou contexto** do curso como entrelaçamento entre educação e capoeira e capoeiristas e não capoeiristas” (SOUZA, 2005, p.1, grifos meus).

Por outro lado, a percepção de Bruno sobre esta atividade foi um pouco diferente. Ele percebeu a presença de conflitos paralelos ao reconhecimento que os(as) participantes vinham construindo. Para esse educador, fica esta compreensão:

Na dinâmica do maculêlê, percebemos que os participantes começaram a relaxar e se soltar, sentindo-se um pouco mais à vontade, se reconhecendo no processo. Percebemos ainda um conflito e contradição nessa dinâmica pois, ao mesmo tempo em que as pessoas se disponibilizavam a contribuir com o processo, se caracterizou uma relação de disputa e marcação de território (no toque do atabaque), por parte da coordenação e dos participantes (SILVA, 2005, p.2, grifos meus).

Em suma, o reconhecimento do outro, neste caso, foi tensionado, segundo percepção deste educador, por uma esfera de conflitos, na divisão da execução do toque do instrumento musical atabaque entre parte da coordenação e participantes.

Apesar dessa disputa em torno do instrumentos musical, em sua observação quanto ao I Encontro PERI-Capoeira, Isabel Porto de Souza destacou uma série de elementos educativos presentes nas atividades realizadas, vividos com momentos de densidade intercultural. A própria dança do maculelê, como ela disse, demonstra uma característica das aprendizagens vividas por educadores de capoeira, que pode ser entendida como a capacidade de escuta do(a) outro. Souza entendeu naquele momento o seguinte:

(...) capacidade de escuta: é bastante visível, ou quem sabe seria melhor dizer audível, a capacidade de escuta dos capoeiristas, estabelecendo um ritmo equilibrado entre falar/escutar, o que evidencia sob meu ponto de vista, o desenvolvimento através da capoeira destas habilidades, que misturam controle do corpo, com alguns valores acima explicitados: respeito ou reconhecimento do(a) outro(a), intercâmbio diálogo, reciprocidade (Ibid., p.2, grifos meus).

Isabel Porto de Souza foi capaz de representar, de maneira muito clara,

algumas aprendizagens possíveis aos capoeiristas, através da sua vivência musical. Pois a capacidade de sintonia musical, que é vivida, por exemplo, nas rodas de capoeira, foi traduzida como capacidade de falar/escutar, num contexto de diálogo com o(a) outro(a), com o diferente. Essa capacidade de abertura ao diálogo foi fundamental naquele momento do curso, pois estávamos diante de capoeiristas de diferentes tendências, cidades e grupos, sendo que muitos deles, até aquele momento, não tinham o mínimo de contato uns com os outros. O nosso desafio, portanto, foi estabelecer um contexto educativo que pudesse acolher a todos e a todas na participação e desenvolvimento do curso; mesmo com as diferenças de perspectivas e outros interesses em jogo.

Como tenho percebido ao longo desta investigação, no contato permanente com cenários da prática da capoeira, como parece emergir nas falas dos entrevistados e mesmo nas atividades do PERI-Capoeira, **a roda de capoeira** parece ser um **espaço singular de aprendizagens**. Souza (Ibid., grifos meus) tem entendimento muito próximo a essa compreensão, pois expressou que a capacidade de escuta: “(...) é desenvolvida pelo uso do instrumento **metodológico da roda**, que enquanto alguns corpos dialogam no jogo, os demais corpos escutam este jogo. O próprio jogo é um exercício dialógico de falas e escutas, pois cada golpe de um jogador fala, e a resposta do outro jogador, necessita como reação a escuta da fala que o(a) outro(a) lançou.”

Entre outras dimensões educativas, Souza (Ibid.) frisou as capacidades de criatividade e improvisação, observadas durante as atividades do 1º Encontro PERI-Capoeira. A educadora entendeu que esta capacidade talvez advenha da história musical dos(as) capoeiristas, pois, disse:

Posso pensar que isto também é produto das histórias musicais ou das brincadeiras musicais, produzidas através do canto, quando os jogadores estão jogando; mas penso que é no conjunto das atividades da capoeira, ao não cindir corpo e mente que habita o território destas capacidades, à medida que o próprio jogo corporal, pela sua velocidade e imprevisibilidade do golpe, exige o desenvolvimento de uma capacidade mental ágil e criativa.

Conforme podemos ver abaixo, no 1º Encontro, procuramos, ainda, estabelecer um compromisso entre coordenação – constituída por membros do Mover e da Confraria Catarinense de Capoeira – e os(as) convidados, baseados nos critérios de *disponibilidade, compromisso e vinculação* dos(as)

convidados(as) às práticas educativas (ensino de capoeira), visando à definição dos(as) participantes do curso.

<b>Programação 1º Encontro</b>
<p>Sessão Presencial – sábado, 16 de abril de 2005,          Período Vespertino – 14h as 19h.          Oficina de construção da identidade e da representatividade da rede de capoeiristas com base na pluralidade dos projetos.</p>
<p><b>Objetivos:</b>          Promover a identificação dos objetivos comuns, assim como das peculiaridades de cada integrante. Explicitar a representatividade das principais vertentes e perspectivas da capoeira em Santa Catarina. Eleger as pessoas mais representativas das diferentes vertentes, que tenham habilidade, motivação e disponibilidade para participar do curso e atuar como mediadoras com suas bases.</p> <p>14h - Dinâmica: <b>lanchas salva-vidas</b>          14h e 10min - <b>Atividade de construção simbólica coletiva:</b> representação da rede de pesquisas.</p> <p><b>Em Duplas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. cada dupla <b>retoma seu brasão e seu lema;</b></li> <li>2. Discute as <b>condições</b> necessárias para sua implementação.</li> <li>3. <b>Simboliza</b> tais condições num “ambiente” articulador de seus <i>ícones</i></li> </ol> <p><b>Painéis:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. As duplas se reúnem (8-12 pessoas) em torno de <b>4 (+-) painéis</b> de <i>papel pardo</i>. Formam-se 4 grupos.</li> <li>5. Sobre cada painel, cada dupla escolhe um espaço para localizar os próprios desenhos (individuais) e respectivos ambientes (decididos com base nos brasões e lemas). <b>Negocia</b> com os outros participantes a articulação entre os ambientes.</li> <li>6. Todos <b>desenham</b> seus ambientes, em cooperação entre si. Uma vez finalizado o fundo, colam ou redesenham as figuras dos seus ícones individuais (figuras da capoeira e da natureza). Adicionam os brasões e lemas nas bordas dos painéis. Recortam e colam as próprias fotos no local do painel que considerar mais pertinente.</li> </ol> <p>15h - Resultam 4 painéis, que são pendurados em <b>varal</b> (ou expostos no chão).</p> <p>15h – 15h e 20min - Intervalo.</p> <p>15h e 25min Dinâmica de animação: <b>os pontos cardeais.</b></p> <p>15h e 30min <b>Atividade de interpretação dos painéis:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. cada grupo situa-se atrás do próprio painel. <b>Interpreta o painel</b> do outro grupo. Este <b>comenta</b> a interpretação e define um <b>título</b> para seu painel.</li> <li>8. Idem para os outros grupos.</li> <li>9. Resultam as representações das identidades coletivas dos quatro grupos.</li> </ol> <p>16h e 30min - Eleição dos capoeiristas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Os quatro grupos se reúnem, cada um em uma roda.</li> </ol>

11. Um coordenador apresenta o resultado da análise preliminar das propostas de cada inscrito, segundo os critérios estabelecidos.
  12. Cada um se manifesta, explicitando sua aceitação ou não de participar ativamente do curso.
  13. O grupo elege, entre aqueles que se comprometem a participar integralmente do curso (integrar os voluntários até o máximo de 40 e o mínimo de 30 cursistas, ao todo. Caso o número de candidatos eleitos seja inferior a 30, os grupos se comprometem a construir, na semana seguinte, a adesão de novos capoeiristas, para compor um grupo entre 30 e 40 cursistas).
  14. Os eleitos apresentam sua adesão e sua proposta de mediação com suas bases e com a rede de capoeiristas.
- 17h e 30min - Avaliação: representação musical e cênica da evolução do trabalho do grupo.
- 18h Encerramento: Definição do destino dos painéis produzidos.
- 18h e 30 min - Roda e ladainha final.
- 19h - Encerramento

Todavia, começamos a nos questionar: de que maneira poderíamos contemplar as diferentes expectativas dos(as) convidados(a) em relação ao curso? Como poderíamos contemplar os seus diferentes interesses ao organizarmos e propormos os conteúdos programáticos para o desenvolvimento das atividades educativas do curso?

A partir das experiências vividas por membros da coordenação com algumas concepções educativas, como a interculturalidade, a investigação-ação e o diálogo freireano, fomos vivendo o desafio de sustentar a programação do curso.

Assim, o que era para ser a continuidade da etapa de concentração do curso, visto os avanços do 1º Encontro, passou a ser um 2º Encontro, com programação e atividades definidas, visando ao início do curso, propriamente dito. Nossos objetivos, de maneira geral, no encontro do dia 21 de maio de 2005, também ocorrido no Centro de Convenções e Eventos da UFSC, foram: “Potencializar a dimensão educativa das práticas de capoeira, identificando os principais desafios a serem investigados” (Programação do 2º Encontro PERI-Capoeira, 2005, p.1).

<b>Programação 2º Encontro</b>	
Sessão Presencial – sábado, 21 de maio de 2005,	
Período Matutino – 8h 30min as 12h 15min	

Objetivo Geral:

Potencializar a **dimensão educativa** das práticas de capoeira, identificando os principais **desafios a serem investigados**.

Objetivos Específicos:

Problematizar a concepção de educação dialógica e o significado da investigação temática nesse processo;

Promover a emergência dos temas a serem investigados durante o curso, a partir das experiências educativas d@s participantes;

Iniciar a formação dos grupos de pesquisa, a partir da similaridade dos temas de pesquisa;

Planejar os processos de pesquisa, através da composição de mapas investigativos, nos níveis individual e coletivo.

Plano de Atividades:

Abertura:

8h e 30min às 9h - Atividade de Acolhimento: *Puxada de Rede*. (Falcão e Kadu).

Exposição introdutória

**Coordenação:** Falcão e Fleuri

Objetivos:

Problematizar a concepção de educação dialógica e o significado da investigação temática nesse processo;

Introduzir a concepção de pesquisa, a partir da alegoria da pesca;

Orientar o processo de avaliação do encontro.

9h às 9h e 20min- (Fleuri) A concepção de educação dialógica e de investigação temática (Paulo Freire)

9h e 20min às 9h e 35min: (Falcão) A atividade cultural *puxada de rede* como alegoria do processo de pesquisa

**9h e 35min às 9h e 40min** - (Fleuri) A proposta de avaliação do 2º. encontro. **Escolha das** pessoas que farão observações para a avaliação do encontro (pontos de observação: aprendizagem do grupo, coordenação/condução dos grupos). Avaliação do encontro a partir de diferentes perspectivas, mediante **o painel: *Eu elogio, eu crítico, eu proponho*, a ser preenchido durante o dia e avaliado ao final do encontro.**

Conceitos de referência:



Puxada de rede; metodologia de pesquisa<sup>140</sup>; investigação temática; investigação-ação; formação de educadores<sup>141</sup>.

Formando as redes de investigação temática

**Objetivo:** Promover a emergência dos temas a serem investigados durante o curso, a partir das experiências educativas

**Coordenação :** Corte Real; Drauzio; KBLera

**9h e 45min às 9h e 55min - Atividade Individual (Drauzio):**

Cada participante receberá uma folha de papel ofício em forma de peixe;

A partir de uma reflexão sobre ação e intencionalidade (relacionando o fato de virem ao curso motivados por **demandas** providas das práticas educativas - **problemas**, dificuldades ou desafios), fomentada pelos coordenadores da atividade, cada participante deverá focalizar o seu contexto educativo de capoeira e pensar num desafio que gostaria de investigar desta prática;

Cada um deverá escrever dentro do peixe o seu desafio-pesquisa de interesse, aquilo que o motivou a participar do curso de formação de educadores. Desenha as características do peixe que representa seu desafio. Escreve o nome no verso da folha.

**Conceitos de referência:**

desafio; tema; situações-limite<sup>142</sup>, *ação e intencionalidade*.

9h e 55min às 10h e 15min - Intervalo

A formação das redes de pesquisa (**Marcio Corte Real**)

**Objetivos:** Iniciar a formação dos grupos de pesquisa, a partir da similaridade dos temas de pesquisa.

**10h e 15min às 12h - Atividade em plenária.**

1. Formar um grande círculo, deixando o seu interior livre e explicitar os objetivos do jogo e algumas regras básicas aos participantes, tais como:
2. Formar grupos de 10 participantes, em média, mais um “atador”, segundo a inter-relação existente entre os temas de pesquisa.
3. Um primeiro participante disporá seu peixe no chão, mostrando e dizendo em voz alta, durante o percurso entre a periferia e o centro da roda, o seu desafio investigativo e uma possível explicação, contextualização ou justificativa;
4. Os outros participantes analisam o conteúdo de seus peixes e aqueles

<sup>140</sup> ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Brasiliense, 1992, p. 93-107.

<sup>141</sup> Referências: Falcão (2005); Freire (1982; 1987; 1999; 1996); Fleuri (1978); Corte Real (2005); De Bastos (1995); De Bastos e Grabauska (2001); Corte Real (2005).

<sup>142</sup> Freire (1987).

de conteúdos semelhantes, após a permissão dada pelos coordenadores, colocam seus peixes em conexão com os demais peixes (esta atividade deve ser feita um a um, com calma, cada qual lendo em voz alta, e colocando o seu peixe na rede, de forma a que todos possam acompanhar o processo). Os participantes devem atentar para o conteúdo do peixe e não considerar a pessoa que o depositou;

5. Quando a conexão de peixes é interrompida, ou seja, não é mais possível conectar outros peixes àquele tema, um participante coloca o seu peixe em outra parte do pavimento, seguido pelo peixe de um “atador”. Os demais, com temas semelhantes vão conectando os seus peixes àquele novo tema indicado no peixe e, assim, sucessivamente;
6. Após o depósito de todos, os participantes poderão negociar possíveis mudanças de rede, considerando os critérios de relação entre os peixes;
7. Ao final, cada participante se coloca no pedaço de rede onde está colocado o seu peixe, identificando os demais pescadores e seus peixes, que com ele comporão o grupo de pesquisa.
8. **Leitura da Grande Rede:** após a conclusão da formação dos grupos temáticos, todo o grupo é convidado a percorrer a rede e avaliar as tessituras e nós que foram formados. Faz-se então, uma rodada de comentários sobre a rede formada.

Conceitos de referência:

redes; desafio investigativo; temas.

**12h e 15min às 13h e 30min – Almoço.**

Notadamente, nossa idéia era de que, se conseguíssemos levantar os principais desafios vividos pelos(s) educadores de capoeira nas suas práticas educativas, poderíamos, então, viver um percurso investigativo, ao analisarmos as mediações possíveis diante de tais desafios. Em nossa compreensão, tal abordagem propiciaria apreendermos conteúdos programáticos para o desenvolvimento do curso, sustentados pela vivência concreta dos(as) educadores(as).

O desafio de tematizar as práticas dos educadores de capoeira e, a partir delas, definir coletivamente os conteúdos programáticos do curso pode ser visto como um importante processo de investigação-ação e, fundamentalmente, como uma construção curricular, que exige postura política-pedagógica. Ou seja, o processo de analisar e planejar coletivamente as práticas educativas pode contribuir para o fortalecimento dos(as) educadores, na medida que favorece à compreensão da importância das suas tomadas de decisões. Isto é, tal processo contribui para a ampliação do seu poder profissional, uma vez que leva as educadoras e os educadores a agirem e refletirem sobre suas práticas

educativas, mediante à análise, negociação e tomada de decisões. Este processo pode, ainda, estar ligado a um tipo de produção de conhecimento educacional, àquele que parte do enfrentamento dos problemas da realidade concreta vivida.

Procuramos compartilhar essas idéias com os(as) participantes, prevendo para o 2º Encontro o estudo (e a problematização) de concepções educativas, como a educação dialógica e a investigação-ação, tendo como base os seguintes autores, que serviram de referência para a discussão dessa temática: Freire (1982; 1987; 1999; 1996), Fleuri (1978), Corte Real (2005); De Bastos (1995); De Bastos e Grabauska (2001)<sup>143</sup>.

Muitas vezes, utilizávamos, no PERI-Capoeira, a estratégia de elaboração de textos de nossos próprios punhos, que serviam de base para as reflexões realizadas nos encontros pedagógicos. Exemplo disso foi a exposição do Professor Reinaldo Fleuri no 2º Encontro PERI-Capoeira. Na sua fala, Fleuri teve como objetivo problematizar a formulação do problema de pesquisa. O diálogo coordenado por este educador teve como base o texto: *O problema da formulação do problema de pesquisa*. Fleuri procurou enfatizar que o processo de pesquisa tem como guia um problema, formulado a partir da explicitação dos termos que compõe uma contradição, conforme tratei na introdução deste trabalho (FLEURI, 2005).

Eu também apresentei uma contribuição para a organização de nosso trabalho, através do texto: *Investigação temática: desafios para formação de educadores de capoeira*, Corte Real (2005). Neste texto destaquei:

O que propomos, a partir deste encontro, é trabalharmos em torno da idéia de investigação temática. Ou seja, elegermos juntos, a partir dos interesses e problemas vividos por cada educador(a) em seus espaços de atuação, **temas para serem investigados**, ao longo do curso. Esses temas representariam o conjunto, ou pelo menos parte, dos **problemas vividos por nós**. Isto é, os temas representam as idéias e valores, desafios esperanças, problemas e contradições de uma época (Fleuri, 1978) (CORTE REAL, 2005, p.1).

Nossa compreensão também era de que, ao elegermos o conjunto

---

<sup>143</sup> Estas referências bibliográficas foram àquelas citadas na programação do 2º Encontro Pericapoeira. De maneira geral, costumávamos citar, nas programações que elaborávamos para cada encontro, as referências consultadas para elaboração de exposições ou problematizações de temas ou conceitos, que aconteciam de diferentes formas, que iam desde uma plenária de discussão a encenações de situações-problema. Ao citar as referências, também pretendíamos remeter os(as) participantes às obras e textos consultados.

representativo dos desafios das práticas educativas da capoeira para investigarmos durante o curso, teríamos formado um rico espaço de trocas, que colaboraria com o objetivo de constituirmos uma **rede de interação de educadores de capoeira.**” (Ibid.). Portando, outro objetivo do curso era de que pudéssemos contribuir para a formação de uma rede de educadores de capoeira, que alimentasse a dinâmica de diálogo iniciada durante este processo.

Fundamentalmente, propomos que, a partir da investigação temática das situações vividas pelos educadores de capoeira, definiríamos, juntos, boa parte da programação do PERI-Capoeira (inclusive delimitando os **conteúdos programáticos** a serem trabalhados) (Ibid.).

Em termos de práticas musicais, no 2º Encontro trabalhamos com a alegoria da puxada de rede, com o objetivo de formarmos grupos de pesquisa entre os participantes do curso, que trabalhariam em torno de temas ligados às suas expectativas e desafios.

Para atividade de acolhimento deste encontro, realizamos, em conjunto, a encenação da puxada de rede, pois tomamos como base a idéia de rede como ponto de sustentação das atividades do dia. Essa atividade teve como referência um texto elaborado por José Luiz Cirqueira Falcão<sup>144</sup>. Em uma bela síntese sobre a puxada de rede, a que fiz referência anteriormente, Falcão (2005, p.1) destacou, entre outros aspectos, os papéis assumidos pelos pescadores da pesca do xaréu. Entre eles, existem os atadores, que são aquelas figuras que devem ficar sempre atentas para qualquer necessidade, contribuindo para o êxito da pescaria. Por analogia, estabelecemos o papel do atador no PERI-Capoeira, como sendo aquele participante da coordenação, que deveria participar ativamente de um grupo de trabalho, visando a alimentá-lo para realização das atividades e viabilizando a comunicação entre grupo e coordenação.

Assim, realizado o acolhimento do encontro, o próximo objetivo foi levantarmos os temas a serem investigados durante curso. Partimos de um trabalho individual, em que foi proposto a cada cursista representar, através da confecção de um peixe de papel (e da escrita nele), o principal problema ou desafio que lhe trouxe ao curso.

Com estes peixes/temas em mãos, organizamos um grande círculo e, em

---

<sup>144</sup> José Luiz Cirqueira Falcão é Doutor em Educação pela UFBA; Professor do CDS/UFSC; mestre de capoeira; e Presidente da Confraria Catarinense de Capoeira.

conjunto, fomos tentando formar grupos de pesquisa por aproximação das questões levantadas. Tendo a alegoria da rede em mente, propomos formar cardumes de peixes ou, em outras palavras, grupos de investigação temática. Reunidos os cardumes, começamos a nos perguntar quais seriam os próximos encaminhamentos. Ou seja, a partir daí nosso trabalho visou a organizar as atividades de pesquisa dos grupos, que foram sendo alimentadas, durante o curso, pelas reflexões propostas pela coordenação.

Diante destes objetivos, foram constituídos cinco grupos de investigação temática. Eis os grupos organizados e os temas investigativos por eles eleitos: 1) **Relações Capoeiranas** – relação aluno mestre, a relação humana dentro da capoeira, humildade; 2) **Trocando Experiências** – musicalidade, resgate das experiências cotidianas e históricas na construção de uma identidade para capoeira; 3) **Menino Jogou** – capoeira e educação infantil; 4) **Desafio** – preconceito, educadores e sua relação com drogas, apoio dado à capoeira; e 5) **Relações Sociais** – mudar o tabu de capoeira criada pela sociedade, relações na prática educativa, relação capoeira-sociedade.

<b>Programação 2º Encontro</b>	
Sessão Presencial – sábado, 21 de maio de 2005, Período Matutino – 13h 30min às 18h	
Construindo as redes investigativas:	
<b>Objetivos:</b> Planificar os temas através da composição de mapas investigativos, nos níveis individual e coletivo.	
<b>Coordenação :</b> Fleuri; Falcão.	
<b>13h e 30min às 14h - Acolhimento</b> Cantoria - <i>Ladainha do Mestre Toni (Falcão e Bruno)</i>	
<b>14h</b> - (Fleuri) Retomada dos grupos de investigação temática. Explicação da composição do plano de pesquisa e da alegoria da pesca.	
Aprender a pescar o peixe que queremos.	
<b>14h e 20min - (individual)</b> Cada membro do grupo, indica, por escrito no formulário (pesca/pesquisa), os elementos constitutivos de sua proposta pessoal de pesquisa a respeito do desafio/problema enunciado.	
14h e 40min - Chamada para grupos – Suite do Pescador (Falcão)	
<b>14h e 45min- (em grupos) (Atadores)</b> Cada um apresenta oralmente	

**seu** roteiro de pesquisa para os demais membros do grupo (explicitando o contexto de onde emergiu seu desafio e o modo como pretendia realizar sua pesquisa);

Feitas as apresentações, no pequeno grupo, as respostas são comparadas procurando definir as conexões e as predominâncias de problemas, contextos, sujeitos, procedimentos (instrumentos e técnicas), motivações e cronograma de pesquisa no grupo. Com base no painel elaborado e apresentado, os grupos deverão estabelecer suas respectivas redes de pesquisa:

- a) **Qual** o desafio a ser pesquisado;
- b) **Onde** o desafio ocorre e pode ser pesquisado;
- c) **Quando** ocorre o desafio
- d) **Quem** são as pessoas envolvidas no problema e quem vai pesquisar;
- e) **Por que e para que** pretende realizar a pesquisa
- f) **Como** vai pesquisar (instrumentos, estratégias e cronograma)

Salientar que os períodos entre os encontros (correspondentes aos sábados os dias 28/maio e 11 junho) são reservados para trabalhos autônomos em grupos. Os encontros serão no dia 04 junho para a discussão de questões emergentes nos processos de pesquisa e no dia 18 de junho a apresentação dos resultados parciais da pesquisa..

15h e 40min às 16h - Intervalo

Conceitos de referência:

pesquisa; redes; investigação temática.

**16h às 17h e 15min** - (Fleuri) Apresentação, em plenária, dos grupos de pesquisa. Os painéis contendo os planos dos grupos de pesquisa são afixados em um varal. Cada grupo explica seu plano. Os outros espectadores fazer perguntas e comentários, procurando as conexões entre eles. Possíveis remanejamentos são feitos.

**17h e 15min às 18h** - (Drauzio) **Avaliação final** (do grupo e da coordenação). Leitura do Painel (*Eu elogio, eu critico, eu proponho*)

(Marcio) Encaminhamentos para o período de pesquisa dos grupos.

(Falcão) A Maré encheu.

O passo seguinte, representado pelo 3º Encontro do dia 4 de junho de

2005, ainda no Centro de Convenções, visou à problematização da investigação-ação e organização do trabalho dos grupos de pesquisa, que consistiria em elaborar posicionamentos sobre seus temas. Tais posicionamentos surtiram resultados de pesquisa, que foram apresentados na, seqüência, no 4º Encontro.

<b>Programação 3º Encontro</b>	
Florianópolis, sábado, 04 de junho de 2005	
Horário:	8h30min às 18h
Local:	Centro de Eventos e Convenções da UFSC.
<p>Objetivo Geral do ENCONTRO:</p> <p>Promover a discussão de cada grupo sobre o seu tema de pesquisa.</p> <p>Favorecer a troca e o reconhecimento entre os grupos de pesquisa, a respeito dos problemas tematizados no curso como objetos de investigação.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Problematizar as concepções de investigação-ação educativa e de criação cultural;</p> <p>Narrar fatos que indicam os problemas enunciados;</p> <p>Discutir e analisar a problemática emergente nos fatos apresentados;</p> <p>Planejar o levantamento de informações;</p> <p>Organizar a comunicação dos resultados de pesquisa (elaboração de artefatos culturais: texto, audiovisual, dança, música, poesia, cartaz, narrativa...) para apresentação no 4º encontro, dia 18 de junho.</p> <p>Plano de Atividades:</p> <p>I. ABERTURA:</p> <p><b>8h30 - 9h00 Dinâmica de Acolhimento:</b> músicas de samba de roda (pois o samba para ficar bom depende da participação do grupo, assim como o processo de investigação-ação depende da participação dos educadores/educadoras/ educandos/as etc.)..</p> <p><b>Coordenação da dinâmica:</b> Kadu; <b>Pop</b>; Jimmy Wall; Drauzio.</p> <p>Conceitos de referência:</p> <p><i>samba de roda</i>, (Texto elaborado por Pop e Falcão).</p> <p>II. ATIVIDADE: Exposição introdutória e organização da avaliação</p>	

**Coordenação da atividade:** Corte Real; Fleuri; Drauzio

Objetivos:

Apresentar e problematizar a concepção de **investigação-ação educativa**<sup>145</sup>

Apresentar e problematizar a concepção de **cultura**<sup>146</sup> e de **educação popular**<sup>147</sup>

Orientar o processo de avaliação do encontro.

9h00 - 9h15: (Corte Real) a concepção de investigação-ação educativa

**9h15 - 9h35:** (Fleuri) As concepções de cultura e de educação popular.

**Cartaz** com o conceito de **cultura, significado e símbolo**. Apresenta-se também o texto de referência (FLEURI, R.M. e outros. *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Unijuí, 2001).

**9h35 - 9h45:** (Drauzio) Orientação para o trabalho e avaliação do encontro.

A proposta de *avaliação* do 3º encontro. **Escolha** das pessoas que farão observações para a **avaliação** do encontro (pontos de observação: aprendizagem do grupo, coordenação/condução dos grupos). Apresentar melhor a **proposta do painel de avaliação: *Eu elogio, eu crítico, eu proponho***, como instrumento de avaliação do encontro. As observações devem ser anotadas durante todo o dia, à medida que cada pessoa vai percebendo, sentindo e tendo idéias. (anotar imediatamente, para que não perca o calor do significado de cada contribuição avaliativa, fazendo o uso dos três pontos indicados para a melhor compreensão de cada avaliação/proposta).

A *dinâmica do encontro* será animada com o espírito de GINCANA (excluindo-se sua dimensão competitiva): cada etapa de trabalho terá objetivos e tarefas precisos, que serão realizadas pelos grupos já formados no encontro anterior, e apresentadas em plenária, num fluxo de concentração (em grupo) e abertura (em plenária).

Conceitos de referência:

**cultura** (cf. anexo 01); **Investigação-ação educativa** (cf. anexo 02);

<sup>145</sup> Carr e Kemmis (1988); De Bastos (1995); De Bastos e Grabauska (2001); Elliot (1978); Corte Real (2001; 2005a; 2005c).

<sup>146</sup> Geertz (1978).

<sup>147</sup> Freire (1987); Fleuri (2001; 2005).



**avaliação** (cf. anexo 03); **educação popular** (cf. anexos 04 e 05).

Desta forma, sempre trabalhando colaborativamente, fui incumbido de promover um diálogo no início do 3º Encontro, o qual visou destacar a contribuição da investigação-ação para o nosso trabalho. Tendo como referências Carr e Kemmis (1988), De Bastos (1995), De Bastos e Grabauska (2001), Elliot (1978), Corte Real (2001; 2005a; 2005c), organizei uma pequena fala para o diálogo com os cursistas, em que tentei explicar a espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, que é uma das características e base constitutiva da investigação-ação.



Havíamos preparado, no núcleo Mover, uma representação gráfica da espiral. Tendo como referência essa espiral, procurei propor um diálogo com a idéia de que o grande desafio das práticas educativas, na perspectiva da investigação-ação, está em os(as) educadores(as) e educandos(as) viverem,

juntos, a ação-reflexão-ção. Isto significa se desafiarem a planejar e agir colaborativamente nos diferentes momentos das práticas educativas.

É importante destacar que há um limite nessa representação gráfica da espiral, que é o fato de representar um ciclo fechado em si mesmo. Ou seja, os ciclos são elementos característicos e constituidores do processo investigativo. Isto significa dizer que as diferentes etapas da investigação requerem a dinamização permanente de ciclos reflexivos de acordo com os desafios vividos na sustentação do que é programado. Explicitando: a vivência de um ciclo leva a outro, a menos que os agentes rompam o seu vínculo relacional.

Na exposição, priorizei a idéia de que a investigação-ação conta uma história. Ou seja, a investigação-ação conta uma história, que é a análise das práticas educativas, contada pelos agentes, educadores(as)-educandos(as) e educandos(as)-educadores(as). Portanto, tal concepção educativa foca não só as histórias, mas as próprias formas de expressão, que educandos(as) podem construir em torno de seus quefazeres (FREIRE, 1987), da sua ação-reflexão-ação.

Elliot assim elucida: “Ao explicar ‘o que está acontecendo’, a investigação-ação conta uma ‘história’ sobre o evento, relacionando-o ao contexto de contingências mutuamente interdependentes, isto é, eventos os quais ‘andam juntos’, porque eles dependem uns dos outros para ocorrerem” (ELLIOT, 1978, p.2).

Sobre este ponto de vista, nosso próximo desafio foi pensar em estratégias que colaborassem para que os(as) participantes do PERI-Capoeira contassem as histórias dos seus desafios educativos-investigativos a partir das suas próprias percepções e linguagens. Isso porque “A investigação-ação interpreta ‘o que está acontecendo’ do ponto de vista daqueles agindo e interagindo na situação problema, ou seja, professores e alunos, professores e administradores” (Ibid.).

Um dos objetivos estabelecidos para o 3º Encontro foi o de: “organizar a comunicação dos resultados de pesquisa (elaboração de artefatos culturais: texto, audiovisual, dança, música, poesia, cartaz, narrativa...) para apresentação no 4º encontro, dia 18 de junho” (Programação do 3º Encontro PERI-Capoeira, p.1).

Com efeito, o principal evento musical previsto para este encontro apresentou alguns impasses que desafiaram o grupo. A idéia de realizarmos um samba de roda no acolhimento – destacando que “o samba para ficar bom

depende da participação de todos” – não surtiu o efeito explicativo esperado. Queríamos comparar a realização de uma roda de samba de roda com o processo educativo, no sentido que ambos podem ser mais ou menos exitosos, dependendo da intensidade de envolvimento dos participantes.

Apesar de termos realizado o samba de roda, o qual obteve uma participação relativamente boa dos presentes, o limite da atividade ficou por conta do entusiasmo. Na avaliação que fizemos desse encontro, alguns membros da equipe de coordenação, como a Izabel Porto, explicaram: “(...) ficava difícil sambar de manhã, pois para tal o corpo já deveria estar aquecido” (Síntese das avaliações do 3º Encontro PERI-Capoeira, 2005, p.1).

Alguns membros da coordenação compreenderam que a atividade de acolhimento ficou descontextualizada, não conseguindo expressar a analogia de que tanto o samba como o trabalho educativo dependem da participação de todos(as) “para ficarem bons”. No momento dessa avaliação, meu posicionamento foi contrário, pois entendi que, por não haver uma participação intensa, o samba não foi tão empolgante e significativo para os presentes, o que também pode acontecer numa situação educativa (Síntese das avaliações do 3º Encontro PERI-Capoeira, 2005, p.1).

No que diz respeito ao desenvolvimento das atividades propostas para o 3º Encontro, basicamente girando em torno da organização dos trabalhos que os grupos apresentariam no encontro seguinte, observamos que nas nossas avaliações: “(...) houve um ‘salto qualitativo’, relacionado principalmente à linguagem utilizada e às dinâmicas propostas (Ibid.).

Havia uma dificuldade de comunicação vivida por nós, coordenadores e participantes<sup>148</sup> do PERI-Capoeira. Tal dificuldade era expressa nas diferentes linguagens que estavam presentes entre nós. De um lado, os educadores(as) de capoeira(s) utilizavam sua linguagem própria, envolvendo palavras e termos pertinentes à capoeira, mas também trejeitos, posturas, maneiras de vestir e de reagir diante das situações vividas. De outro, parte dos membros da coordenação com um linguajar influenciado por conceitos e teorias típicas do campo acadêmico

---

<sup>148</sup> Uso os termos “coordenadores”, “participantes” e “cursistas” apenas para efeito de exposição, pois, ao longo do PERI-Capoeira, de acordo com as intencionalidades de nossa proposta metodológica, esses papéis tiveram um rodízio, isto é, em alguns momentos, membros da coordenação assumiram a participação nas atividades como cursistas; e, em outros, os cursistas tiveram papéis de protagonismo na organização e condução de atividades do curso, como procurei demonstrar.

etc.

Ambos, educadores de capoeira e acadêmicos, vivíamos juntos descobertas ao tentar conhecer um pouco do mundo do outro(a), até então estranho, na maioria das vezes. Tentamos aprender uns com os outros, não abrindo mão de nossas visões de mundo, mas procurado coloca-las em comunicação, criando as mediações necessárias. Por exemplo, o uso de um conceito só era empregado quando sua necessidade era justificada e amparada por situações práticas, por diferentes embasamentos e estratégias de apreensão.

No sentido de equacionar a dificuldade de comunicação, a Silvia (...), uma das integrantes do Mover, que fez parte da equipe de coordenação do PERI-Capoeira, propôs a: “(...) disposição de uma caixinha para receber perguntas ou dúvidas sobre conceitos estranhos apresentados. [e] Fleuri propôs ainda a possibilidade da caixa receber as críticas e propostas” (Ibid.). A cada encontro recolhíamos as dúvidas colocadas na caixa e formulávamos “respostas”, apresentadas nos encontros seguintes, por meio de cartazes, explicações orais, mas, principalmente procurando remeter as dúvidas às situações práticas vividas no curso.

Em termos práticos, o salto qualitativo referido acima também foi representado pela intensa participação dos cursistas nas atividades, que culminariam nas apresentações de suas produções no 4º encontro. Por outro lado, a idéia de compartilhar as ações e responsabilidades de coordenação do PERI-Capoeira entre pessoas com diferentes histórias foi demonstrando algumas dificuldades, que encaramos como sendo parte de nossa formação, conforme apresentamos em nossa avaliação:

Está havendo ainda certa dissonância entre coordenação, planejamento e desenvolvimento das atividades pelos atadores nos grupos (...). Motivos arrolados: falta de participação no planejamento; falta de integração da equipe coordenadora; dificuldades na composição de uma equipe estável durante os encontros; dificuldades de participação plena de atadores (devido a trabalho, distância etc.); falta de concentração e de ciência sobre o planejamento, entre outros (Ibid.).

Disso decorrem duas dificuldades: a primeira delas, me parece, ligada ao uso comum da música como estratégia para atingir objetivos; a segunda, ligada aos diferentes níveis de apropriação da proposta de trabalho, expressa na

programação do encontro. Ou seja, dentro da própria coordenação do curso, às vezes, em função da maior ou menor disponibilidade para participação na elaboração das programações e das propostas, houve dificuldade para agirmos em sintonia.

Em relação à utilização do samba de roda como uma analogia ao aspecto de participação no processo educativo – idéia que eu próprio propus, mesmo sabendo que esse tipo de postura tende a ser criticada por educadores musicais – ,estamos diante de um ponto que pode abrir margem para a compreensão das especificidades das aprendizagens musicais na capoeira, conforme segue.

No campo da educação musical, educadores dessa especificidade – e esta parece ser uma tendência geral nesta subárea da educação (BEYER, 2001; SOUZA, 2001) – têm demonstrado preocupações quanto à utilização da música para alcançar objetivos de ensino. Por exemplo, é muito comum, na educação escolar, a utilização da música como estratégia para alcançar os objetivos de ensino das (chamadas) outras disciplinas, o que se diz ajudar na memorização de conteúdos ou criar outras situações de aprendizagem. Também é exemplar das críticas realizadas por educadores(as) musicais o fato de, ainda na educação escolar, a música figurar quase sempre naqueles momentos em que o “conteúdo sério” já foi trabalhado pela professora: nos intervalos, no final das aulas, nas datas comemorativas etc. A crítica, portanto, é de que a música não é vista, por si só, nessas situações, como saber com valor próprio; e que, portanto, deveria haver momentos reservados à programação educativa e que essa fosse tratada a partir das suas especificidades conceituais, estéticas, históricas etc., propiciando aos educandos(as) a experiência musical, sob diferentes formas de manipulação do som.

Destarte, o caso específico da capoeira é um pouco diferente. Isto é, na capoeira as musicalidades aparecem como estratégia de organização dos seus rituais, notadamente, da roda de capoeira, mas também como saber dinamizado a partir de suas especificidades conceituais e históricas, apreendidas pelos(s) capoeiristas por meio de diferentes estratégias – como procurei demonstrar, por exemplo, no diálogo com meus interlocutores anteriormente.

A dificuldade de participação nos momentos de planejamento do curso, que ocorriam em dias da semana, no Núcleo Mover, foi vivida por alguns membros da coordenação e por parte dos participantes, já que a maioria só tinha

disponibilidade de participar dos encontros do curso, previstos para os sábados.

Não obstante algumas dificuldades vividas, após o 3º Encontro trabalhamos intensamente na preparação do 4º. Conforme nossos registros, “Foi analisado de forma geral o primeiro esboço do planejamento para o 4º encontro e o processo de organização de cada grupo. O andamento das atividades de organização das apresentações dos grupos será acompanhado com rigor ainda maior pelos atadores” (Síntese das avaliações do 3º Encontro PERI-Capoeira, 2005, p.2).

Tendo presente a alegoria da puxada de rede, nós estabelecemos que seria função dos atadores se encontrarem ou se comunicarem com seus grupos, durante o intervalo entre os 3º e 4º Encontros. Assim, os atadores tinham por objetivos sintetizar os planejamentos das apresentações dos seus grupos e fornecê-los à coordenação, para que compuséssemos um só texto com o planejamento geral das atividades previstas para o 4º Encontro. Contudo os grupos apresentaram ritmos diferentes de trabalho, em função da dificuldade de os(as) cursistas se encontrarem durante a semana.

Para realização do planejamento do 4º Encontro, a equipe de coordenação propôs uma estrutura de organização prévia, dividindo o espaço de tempo da seguinte forma:

Planejamento do 4º. Encontro (18.jun.2005)			
Horário	atividade	tema	grupo responsável
08h30 – 09h00	Dinâmica de acolhimento		Grupo (e):
09h00 – 10h00	Introdução Teórico	A práxis	Coordenação
10h00 - 11h00	Dinâmica de animação Apresentação da pesquisa Debate		Grupo (a):
11h00 - 11h15	<i>intervalo</i>		
11h15 - 12h15	Dinâmica de animação Apresentação da pesquisa Debate		Grupo (b):
12h15 – 13h30	<i>Almoço</i>		
13h45 – 14h45	Dinâmica de animação Apresentação da pesquisa		Grupo (c):

	Debate		
14h45 – 15h45	Dinâmica de animação Apresentação da pesquisa Debate		Grupo (d):
15h45 – 16h00	<i>Intervalo</i>		
16h00 – 17h00	Dinâmica de animação Apresentação da pesquisa Debate		Grupo (e):
17h00 – 17h10	Avaliação do trabalho coletivo		Grupo (a):
17h10 – 17h20	Avaliação das coordenações		Grupo (b):
17h20 – 17h50	Avaliação geral do Encontro		Grupo (c):
17h50 – 18h00	Dinâmica de encerramento		Grupo (d):

Apesar dos grupos terem realizado os seus planejamentos com níveis diferentes de envolvimento e detalhamento, no dia 18 de junho, no Pavilhão da Capoeira, no CDS/UFSC, os mesmos apresentaram os resultados de seus trabalhos sobre o processo investigativo, vivido até aquele momento.

Esse encontro foi um dos mais ricos em termos de fazeres musicais, inclusive com a presença de elementos musicais não pertencentes ao universo da capoeira, como foi o caso do boi-de-mamão, no acolhimento (ALVARENGA, 1950). Nele, tivemos como objetivo viver um momento de apresentação e reflexão do percurso vivido até então, tendo como base as apresentações dos resultados elaborados pelos grupos de investigação, conforme programação a seguir:

<b>Programação 4º Encontro</b>	
Florianópolis, sábado, 18 de junho de 2005	
Horário : 8h 30min 18h	
Local: Pavilhão da Capoeira, no CDS da UFSC.	
Objetivo Geral do ENCONTRO:	
Realizar a apresentação e discussão dos resultados do trabalho dos grupos de investigação temática. Favorecer a análise dos resultados no processo de avaliação da primeira unidade do curso e encaminhamento do planejamento da próxima unidade.	
Objetivos Específicos:	

Apresentar e discutir os resultados elaborados pelos grupos de investigação temática;

Analisar as problemáticas emergentes nos resultados apresentados;

Explicitar as situações-limite e os inédito-viáveis vividos no processo de investigação;

Realizar a avaliação da primeira unidade do curso;

Potencializar a emergência de novos papéis de protagonismo e participação na coordenação do curso;

Contribuir para a elaboração da próxima unidade do curso.

O grupo *Menino Jogou*, responsável pelo acolhimento do encontro, propôs a apresentação do folgado boi-de-mão, prevendo a participação de todos(as). O grupo apresentou a seguinte descrição sobre esta atividade:

A atividade consiste em uma apresentação interativa na qual é formada uma roda; e o cantador inicia o canto e os demais respondem. A partir da cantoria o cantador vai convidando os personagens [cavalinho; Maricota; vaqueiro etc.] a fazerem parte brincadeira. Os integrantes do grupo o menino jogou se dividirão entre cantadores, tocadores e personagens da manifestação \*Boi de Mamão\* e convidarão a todos a construir uma apresentação coletiva. A partir do momento que os outros participantes do curso forem chegando e se sentirem à vontade poderão participar da brincadeira, tocando, dançando e cantando da maneira que preferirem (Anexos da Programação do 4º Encontro PERI-Capoeira, 2005).

Essa atividade proposta pelo grupo *Menino Jogou*, corresponde ao seguinte excerto da programação do 4º encontro:

<b>Programação 4º Encontro</b>	
Florianópolis, sábado, 18 de junho de 2005	
Horário:	8h 30min 18h
Local:	Pavilhão da Capoeira, no CDS da UFSC.
Plano de Atividades:	
Abertura:	
8h30 - 9h00 Dinâmica de Acolhimento	
Descrição: Boi de mamão (DESCREVER A ATIVIDADE)	
Coordenação da dinâmica: O menino jogou! (Grupo E)	
Objetivos da dinâmica: Acolhimento, integração, experiência da interculturalidade	



<p>Atividade: Exposição introdutória e organização da avaliação</p> <p>Coordenação da atividade: Falcão e Corte Real</p> <p>Objetivos:</p> <p>Apresentar e problematizar o conceito de práxis;</p> <p>Orientar o processo de avaliação do encontro e da primeira unidade do curso;</p> <p>Encaminhar o trabalho de apresentação dos grupos de investigação temática.</p>
--

Semelhantemente a muitas atividades que envolvem as musicalidades na capoeira, na realização do boi-de-mamão, proposta pelo grupo *Menino Jogou*, vimos um rico potencial de interatividade e congregamento dos participantes em torno do ritual que reafirma a crença de morte e ressurreição do boi. Cantigas como esta garantiram a animação do acolhimento:

Te levanta boi malhado  
Te levanta devagar  
vem cá meu boi, vem cá

Te levanta devagar  
Que é pra não escorregar  
vem cá meu boi, vem cá

O meu boi é de mamão  
Da cabeça até o chão  
vem cá meu boi, vem cá

Olha a volta que ele deu  
Olha a volta que ele dá  
vem cá meu boi, vem cá

esse boi é de mamão  
Faz a tua obrigação  
vem cá meu boi, vem cá

Esse boi é de folia  
Dá galhada na guria  
vem cá meu boi, vem cá

te apresenta seu Mateus  
Bota este boi no chão  
vem cá meu boi, vem cá

Considerando que objetivo geral do encontro foi apresentar os resultados

das investigações realizadas, os grupos optaram por utilizar diversas linguagens nos seus trabalhos; inclusive aceitando nossa sugestão anterior de: “organizar a comunicação dos resultados de pesquisa (elaboração de artefatos culturais: texto, audiovisual, dança, música, poesia, cartaz, narrativa...) para apresentação no 4º encontro, dia 18 de junho” (Programação do 3º Encontro PERI-Capoeira, p.1).

O grupo Trocando Experiências, que tratou entre outros temas das musicalidades da capoeira, objetivou relatar experiências exitosas, vividas por seus integrantes, como expressão dos seus resultados de pesquisa. A intencionalidade de relatar essas experiências foi programada da seguinte forma:

<b>Programação 4º Encontro</b>	
Florianópolis, sábado, 18 de junho de 2005	
Horário:	14h 30min 18h
Local:	Pavilhão da Capoeira, no CDS da UFSC.
Plano de Atividades:	
10h – 10h15 Intervalo	
Atividade: Apresentação dos resultados da investigação realizada pelo	
10h15 - Grupo: Trocando Experiências (Grupo A)	
Objetivo:	
Realizar uma dinâmica na qual o objetivo seja o trabalho coletivo, ao invés da vitória individual ou de um grupo;	
Apresentar experiências exitosas (relacionadas aos temas musicalidades, conhecimento popular, pesquisa etc.);	
Promover o debate sobre as temáticas investigadas pelo grupo;	

Uma das experiências do grupo, no campo das musicalidades, relatou uma palestra, realizada por um dos mestres integrantes do grupo, para acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Nesta experiência, o mestre convidado falou para as professoras em formação inicial sobre os processos de ensino e aprendizagem da música, vividos na capoeira. Nessa ocasião, o mestre evidenciou que, na capoeira, a música assume papéis dinâmicos, sendo que ela pode, simultaneamente, ocupar funções de organização e animação do ritual da roda da capoeira, bem como implicar funções e aprendizagens musicais propriamente ditas, vistas, por exemplo, nos cantos de

pergunta e resposta, na execução dos instrumentos musicais etc.

Um dos aspectos que marcou musicalmente este encontro foi a elaboração de uma ladainha, pelo grupo Desafio, com o objetivo de: “Discutir as questões da droga e do preconceito” (Programação do 4º Encontro PERI-Capoeira, p.4).

<b>Programação 4º Encontro</b>	
Florianópolis, sábado, 18 de junho de 2005	
Horário:	14h 30min 18h
Local:	Pavilhão da Capoeira, no CDS da UFSC.
<p>Plano de Atividades:</p> <p>14h30 - Grupo: Desafio (Grupo D)</p> <p><b>Objetivo:</b> Discutir as questões da droga e do preconceito.</p> <p>Dinâmica de animação: História da droga e do preconceito.</p> <p>Coordenação da dinâmica: Grupo; Atador(e/a/s).Jimmy Wall</p> <p>Coordenação da atividade: Grupo; Atador(e/a/s).Mestre pop</p> <p>Atadores: Pop; Jimmy Wall; Isabel.</p> <p>Descrição:</p> <p>O grupo está organizando o trabalho, a partir de uma ladainha que criou, e terá encontro, terça-feira, dia 14 de junho para organizar a atividade.</p>	

Desta forma, o saber musical foi objeto de aprendizagens específicas, no que diz respeito à composição realizada coletivamente pelo grupo, bem como foi vetor da problematização da questão da droga, que fazia parte de sua temática investigativa.

Esse é nosso desafio  
 Desafio de educador  
 Compreender nossa missão  
 A missão de educar  
 Compreender a dependência  
 E saber como lidar  
 Com esse mundo das drogas  
 E crianças a se matar  
 Que hoje se encontra  
 Em conflitos com o mar  
 Ao lidar com qualquer droga  
 Não podemos camuflar  
 Camaleão muda de cor  
 Devemos nos alertar

A missão do educador, de educador é educar

A missão de aprendiz, aprendiz a ensinar  
 Não se pode desmerecer, nossas ações valorizar...

Yê viva meu Deus, Câmara...  
 Valorizar solucionar...  
 Nosso papel recuperar...  
 Para a gente se educar...  
 Qual deve ser o papel...  
 Para ser educador...  
 Capoeira, capoeira...  
 É pra ensinar...  
 Não deixar o barco virar...  
 (Grupo Desafio, 2005).

O 4º Encontro marcou o final da primeira unidade do PERI-Capoeira – composta pelos quatro primeiros encontros. Portanto, a essa altura, tínhamos como desafio promover uma etapa de investigação, que nos levasse à escolha das prioridades, até mesmo em termos de temas, para garantir a continuidade do curso.

Após o dia 18 de junho, fizemos um intervalo, no qual não houve a realização de encontros presenciais, sendo que os mesmos foram retomados com a realização do 5º Encontro do dia 13 de agosto, no CED/UFSC, dando início a segunda unidade do curso. Essa unidade foi mais longa do que a primeira, sendo composta por 8 encontros.

Destacarei alguns momentos da segunda unidade, como representativos dos fazeres musicais, que vivemos no PERI-Capoeira. Esses exemplos se somam à tentativa de demonstrar como os(as) educadores(as) compreendem, ressignificam e possibilitam a dinamização dos saberes musicais no universo da capoeira.

A partir da retomada do curso, no 5º Encontro, dia 13 de agosto de 2005, no CED, iniciamos um processo de estudo que teve a seguinte estrutura:

<b>Programação 5º Encontro</b>	
Florianópolis, sábado, 13 de agosto de 2005	
Horário:	8h 30min às 18h
Local:	Centro de Eventos e Convenções da UFSC.
Objetivo Geral do Encontro:	
Refletir sobre o percurso investigativo, realizado na primeira unidade do curso, e encaminhar o planejamento da segunda unidade, visando a promover a emergência da participação dos cursistas, nos momentos de planejamento e	

implementação das atividades de aprofundamento da análise das temáticas investigadas.

Objetivos Específicos:

- a. Promover a reflexão sobre o percurso investigativo desenvolvido na primeira unidade do curso;
- b. Realizar a delimitação das temáticas investigativas, procurando representar os principais problemas a serem aprofundados nesta unidade;
- c. Realizar o planejamento conjunto dos próximos encontros;
- d. Potencializar a participação dos cursistas nos momentos de planejamento e implementação das atividades do curso.

Lembremos que um dos desafios das práticas educativas, no contexto de concepções participativas, como a investigação-ação, a intercultura, a pedagogia da alternância e a educação dialógica problematizadora, é promover a participação de educadores(as) e educandos(as) na tomada de decisões e encaminhamentos dos seus quefazeres, dos desafios tomados como objeto de reflexão e conhecimento, no sentido que antes destaquei a partir de Azibeiro (2002).

Para tanto, propusemos o redimensionamento das temáticas, tendo como hipótese que o conjunto das problemáticas levantadas poderia ser sintetizado no seguinte núcleo temático: Metodologias de ensino da capoeira para crianças, jovens e adultos; Relações educativas na capoeira e com a sociedade; Saberes e práticas históricas da capoeira (Relatório Sintético do 5º Encontro PERI-Capoeira, 2005, p.1). Entendíamos que este núcleo temático poderia englobar o conjunto de temas trabalhados na primeira unidade do curso, possibilitando o aprofundamento de seu estudo.

A partir deste núcleo, fizemos, no 5º Encontro, um processo de redução temática, no qual organizamos um grupo para representar cada uma dessas temáticas. A partir do processo de reflexão sobre o percurso investigativo, vivido na primeira unidade, cada participante teve subsídios para se inserir em um destes grupos temáticos, de acordo com suas questões e desafios pessoais, colocados em diálogo no coletivo.

Diante desses objetivos, a organização do Encontro foi dividida em três

momentos, que deveriam funcionar interligados, com a finalidade de prosseguirmos o trabalho de aprofundamento das análises das temáticas e ampliação da participação dos grupos nos diferentes momentos de planejamento e execução das atividades. Assim, o trabalho do dia esteve organizado em torno dos objetivos de: refletir sobre o processo de investigação, realizado na primeira unidade do curso; aprofundar e delimitar as temáticas investigativas, afim de ampliar a compreensão dos problemas das práticas dos(as) educadores de capoeira; e reorganizar os grupos de investigação temática para dar continuidade ao trabalho.

Desta forma, como podemos ver no excerto da programação abaixo, inicialmente lançamos mão de recursos como fotografias das atividades da primeira unidade, para refletirmos sobre o processo vivido.

<b>Programação 5º Encontro</b>	
Florianópolis, sábado, 13 de agosto de 2005	
Horário:	8h 30min às 18h
Local:	Centro de Eventos e Convenções da UFSC.
<p>Plano de Atividades</p> <p>I. Acolhimento</p> <p>8h30min - 9h Dinâmica de Acolhimento</p> <p><b>Coordenação:</b> Jimmy Wall; Pop; kadu.</p> <p><b>Objetivos:</b> Problematizar a participação, como possibilidade de realização coletiva de jogos de capoeira, que primem pelo entrosamento entre todos(as) participantes, em detrimento do aspecto competitivo, que pode acontecer nos jogos em dupla nas rodas de capoeira.</p> <p><b>Descrição:</b> Os participantes serão recebidos com músicas de capoeira, executadas pelos coordenadores da atividade. Serão convidados a montar uma grande roda de capoeira, participando do coro, inicialmente sem jogar. Quando a roda estiver já formada e com boa participação no coro, um dos coordenadores estabelecerá as regras de participação no jogo coletivo. A idéia é que todos(as) interajam apenas através da ginga. O problema que se coloca é criar estratégias de interação, que superem o caráter binário e se construa a relação de cada um(a) com o conjunto dos(as) parceiros(as).</p>	
<b>9h – 9h20 min Abertura</b>	

**Coordenação: Pop****Objetivos:**

- a) Destacar a idéia que esta unidade do curso tem por objetivo promover a participação de todos e todas, nos momentos de planejamento e implementação das atividades;
- b) encaminhar a realização da reflexão sobre o processo de investigação realizado durante a primeira unidade do curso;
- c) orientar o processo de avaliação do encontro e escolha dos(as) responsáveis.

**Descrição:** Exposição introdutória, destacando a proposta de trabalho do encontro e da unidade, encaminhando a reflexão sobre o percurso investigativo realizado até o momento e fazendo a escolha dos responsáveis pela avaliação do encontro.

**II. Reflexões Sobre o Percurso Investigativo**

Coordenação geral: Silvia

**Objetivos:**

Promover a reflexão sobre o percurso investigativo desenvolvido na primeira unidade do curso;

9h20 min – 9h30 min Mostra fotográfica

**Descrição:** Realização de uma mostra fotográfica, procurando demonstrar parte do percurso investigativo realizado durante a primeira unidade do curso, tendo como foco a participação dos(as) cursistas nos trabalhos desenvolvidos.

9h30min – 9h50 min Apresentação do vídeo “I Unidade PERI-Capoeira”.

**Descrição:** Apresentação de um vídeo, contendo uma seleção de imagens de momentos representativos do trabalho realizado na primeira unidade do curso, dando ênfase ao trabalho de apresentações dos grupos de investigação temática, no quarto encontro, como indicativo positivo para a promoção da participação dos cursistas na condução das atividades, nesta unidade, juntamente com a coordenação.

Daí em diante, propomos subsidiar o trabalho de investigação, dividindo os encontros em momentos de reflexões coletivas e de trabalho em grupos. Conforme apontamos:

Para os próximos três encontros, serão realizadas 3 mesas redondas. Cada mesa terá 3 palestrantes convidados. Cada palestrante focalizará um dos três temas de

investigação. Os grupos terão, de forma integrada, subsídios para seus respectivos objetos de investigação. Na parte da manhã os cursistas discutirão as questões de seu interesse com os palestrantes. Na parte da tarde cada grupo aprofundará a discussão com os palestrantes que enfocarão seus temas específicos (Relatório Sintético do 5º Encontro PERI-Capoeira, 2005, p.2).

Ao longo deste conjunto de três encontros, os grupos foram elaborando suas análises, que mais tarde foram comunicadas como resultados de uma investigação aprofundada dos temas listados. Durante este período, várias convidadas e convidados participaram dos encontros do Pericapoeira, visando a colaborar com nossos estudos a partir de suas pesquisas e vinculações com as temáticas: Metodologias de ensino da capoeira para crianças, jovens e adultos; Relações educativas na capoeira e com a sociedade; Saberes e práticas históricas da capoeira.

Algumas vezes, os convidados para as mesas redondas faziam parte dos quadros de coordenação ou de participantes do curso. O critério para escolha dos convidados para as mesas, no entanto, permanecia sendo a possibilidade de que pudessem contribuir com as reflexões dos grupos, por terem estudos ou experiências significativas em relação aos temas.

Exemplo disso foi a mesa do 9º Encontro, dia 24 de setembro, no SEST/SENAT, nos bairro Jardim Atlântico, em Florianópolis. Em função da greve dos servidores e professores das universidades federais, tivemos dificuldades para que este encontro fosse realizado na UFSC. Estando a instituição em greve, pesou na decisão, além das dificuldades de uso de seus prédios, a postura política de parte dos membros da coordenação, entendendo-se que realizar o encontro na UFSC, naquele momento, poderia também caracterizar um descaso com o movimento grevista em curso.

Juntamente com outros dois educadores que faziam parte do PERI-Capoeira, fui convidado a tratar de um dos temas – o qual fazia parte dos estudos dos grupos –, as relações de poder na capoeira.

O objetivo geral deste encontro era: “Promover a análise e estudo do conjunto de temas representativos dos problemas presentes nas práticas dos(as) educadores(as) de capoeira, visando a explicitar subsídios para o processo de investigação. Fomentar a participação dos(as) cursistas no planejamento dos próximos encontros” (Programação do 9º Encontro PERI-Capoeira, 2005, p.1).



<b>Programação 9º Encontro</b>	
Florianópolis, sábado, 28 de setembro de 2005	
Horário:	8h 30min às 18h
Local:	SEST/SENAT - Sala 3
<p>Plano de Atividades</p> <p>Objetivo Geral do ENCONTRO:</p> <p>Promover a análise e estudo do conjunto de temas representativos dos problemas presentes nas práticas dos(as) educadores(as) de capoeira, visando a explicitar subsídios para o processo de investigação. Fomentar a participação dos(as) cursistas no planejamento dos próximos encontros.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Dar continuidade ao estudo e análise dos temas eleitos para o trabalho ao longo da unidade (relações educativas e de poder na capoeira e com a sociedade; práticas e saberes históricos; metodologias de ensino da capoeira para crianças, jovens, adultos e especiais);</p> <p>Explicitar subsídios para que os grupos sistematizem os processo de investigação a serem apresentados e socializados pelos respectivos grupos nos próximos encontros;</p> <p>Encaminhar a organização do trabalho de investigação dos grupos, ao longo da unidade;</p> <p>Contribuir para que os grupos desenvolvam a produção de textos, músicas, dramatizações, materiais didáticos e outros materiais ou linguagens necessários para a análise de seus desafios.</p> <p>Promover a discussão e planejamento conjunto dos próximos encontros, levando os participantes a assumir a coordenação dos mesmos, auxiliados pela coordenação geral do curso (MOVER e Triplo-C).</p> <p>Plano de Atividades</p> <p>I. Acolhimento:</p> <p>Objetivos:</p> <p>a) promover a recepção e acolhimento dos cursistas e o encaminhamento às atividades do dia;</p> <p>8h 30min - 9h - Recepção (Café da manhã)</p> <p><b>Coordenação:</b> Grupo Metodologias; Apoio técnico; Coordenação.</p> <p>9h – 9h15min – Dinâmica de acolhimento (Ciranda) (...)</p>	

<p>9h - 9h25min - Abertura</p> <p>Coordenação: Silvia</p> <p>Objetivos:</p> <p>Informar os participantes sobre as atividades programadas para o encontro;</p> <p>Destacar a mesa-redonda como uma estratégia de análise dos temas e de diálogo entre conhecimentos (acadêmico e popular);</p> <p>Destacar este encontro como continuidade do processo de estudo e análise dos temas levantados durante o longo do curso (mais especificamente da reunião extraordinária) e sua estruturação e planejamento dos próximos encontros.</p> <p>Orientar o processo de avaliação do encontro passado.</p> <p>Apresentar a avaliação do painel “eu elogio...” e a caixa de palavras;</p> <p>Compor a mesa-redonda, apresentando os participantes e convidando-os a integrá-la. (...)</p> <p>II. 9h25 min – 11h45min – Mesa Redonda</p> <p>Coordenação: Gillian e Mau Mau</p> <p>Objetivos:</p> <p>Promover a análise dialógica dos temas eleitos para unidade;</p> <p>Explicitar subsídios para o processo de estudo dos grupos nesta unidade.</p> <p><b>Descrição:</b> A partir de uma mostra de vídeo, os participantes da mesa-redonda terão individualmente 20min para desenvolver uma exposição acerca de um dos três temas privilegiados na unidade. Durante as falas, os(as) cursistas serão solicitados(as) a elaborar questões sobre os temas aos participantes da mesa e a registrar tudo que for considerado importante às discussões que se seguirão. Após as falas, sob a mediação dos(as) coordenadores(as) da mesa, será aberto um espaço para questionamentos e debate.</p>
--

Assim, procurei discutir com participantes do 9º Encontro as relações de saber e poder, na capoeira, dinamizadas em torno das musicalidades. Em minha fala, inicialmente destaquei: “Eu vou falar sobre as relações de poder na prática da capoeira, tentando discutir com vocês que se por um lado existem várias

práticas educativas, que são desenvolvidas na capoeira em torno das músicas – principalmente é o que me interessa bastante – (...) essas musicalidades da capoeira, me parece, (...) podem em algum momento representar disputa, objetos de disputas (...) E isto também pode representar uma relação de poder” (CORTE REAL, 2005).

Mais adiante, no cronograma do curso, durante as apresentações dos resultados, o Grupo Relações Educativas e Poder na Capoeira e com a Sociedade propôs, no 11º Encontro, dia 05 de novembro, a realização de uma roda de capoeira, como estratégia para a reflexão sobre seu tema. Esta roda passou ser vista por todos(as) com grande expectativa. Pois, muitas vezes, durante o curso, os participantes manifestaram o interesse que houvesse rodas de capoeira durante as atividades dos encontros. Apesar deste interesse, parte da coordenação via dificuldade ou não sabia como inserir uma roda de capoeira na programação, pois não conseguia organizá-la como conteúdo programático do curso, como algo que tivesse significado e não fosse uma atividade desconexa da programação. Por outro lado, a maioria dos interessados pela roda não defendia a proposta no contexto da coordenação do curso. Havia também pessoas que temiam que uma roda pudesse exacerbar diferenças a ponto de ocorrer um conflito físico no grupo. Essas dificuldades foram sendo superadas na medida em que os vínculos entre os participantes foram fortalecidos.

<b>Programação 11º Encontro</b>	
Florianópolis, sábado, 05 de novembro de 2005	
Horário:	8h 30min às 18h
Local:	Galpão da Capoeira - CDS.
<p>Plano de Atividades</p> <p>Objetivo Geral do ENCONTRO:</p> <p>- Promover a análise e o resultado do trabalho dos grupos, visando a explicitar subsídios para o processo de investigação.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Apresentar os resultados de dois grupos a partir dos temas eleitos para o trabalho ao longo do curso.</p> <p>Grupos que irão apresentar:</p> <p>Metodologias de Ensino da Capoeira para Crianças- 05/11(de manhã)</p>	

Relações Educativas e Poder na Capoeira e com a Sociedade -  
05/11(de tarde)

Plano de Atividades

I. Recepção e Abertura

Objetivos:

Promover a recepção e acolhimento dos cursistas e o encaminhamento às atividades do dia;

Informar os participantes sobre as atividades programadas para o encontro.

II - Abertura

8h – 8h45 - Café

**8h45 – 9h30** Dinâmica de Acolhimento: Relato do trabalho no grupo o Menino Jogou Introdução do trabalho da manhã.

Coordenação: Grupo o Menino Jogou

Objetivos da Dinâmica: compartilhar resultados obtidos no percurso do PERI-CAPOEIRA no grupo o Menino Jogou

Descrição: apresentação oral, e apresentação da cartilha (esboço)

**9h30 – 12h** Atividades:

**Descrição:** realizaremos algumas atividades que desenvolvemos na cartilha. Num primeiro momento explicaremos a atividade, depois realizaremos a mesma e ao final avaliar-se-á da atividade. Isto irá ocorrer em cada atividade. As atividade estarão descritas na cartilha que será socializada no encontro.

**9h30 – 10h** Siga o Mestre – Rodrigo;

**10h – 10h30** Pega-congela Feitor – Dêgo;

**10h30 – 11h** Roda Alerta – Thaís;

**11h – 11h30** Brincadeira de ritmo – Pingo;

**11h30 – 12h** Ecológico – Mau-Mau

**12h 12h30** - Avaliação do grupo sobre a atividade

Material necessário: 2 rolos de fita adesiva

12h 00 min – 14h - Intervalo de almoço

III.

Apresentação do Grupo

Relações Educativas e Poder na Capoeira e com a Sociedade

**Coordenação:** Relações Educativas e Poder na Capoeira e com a

### Sociedade

#### Objetivos:

Descrição: 14h – 15h 45 min – Roda

15h 45 min – 16h – Intervalo

16h – 17h 30min - PAPOEIRA

IV. 17h30min – Informes e Encerramento

A proposta do Grupo Relações Educativas e Poder na Capoeira para este encontro foi que os participantes se auto-organizassem para a realização de um roda de capoeira, que seria seguida de um debate. Com esta proposta, alguns mestres presentes ficaram em dúvida se deveriam assumir a coordenação da roda. O grupo responsável pela apresentação foi questionado sobre o que deveria ser feito; e sua resposta foi de que todos e todas deveriam decidir como a roda seria organizada.

Um dos educadores de capoeira, participantes do curso, assumiu a condução da roda, coordenando a bateria de instrumentos. Além de puxar os cantos, ele foi indicando o momento em que um jogo deveria terminar para que outro começasse. Ainda não satisfeito e esclarecido sobre o procedimento que deveria ser adotado, o educador referido parou a roda e novamente questionou o grupo, que propôs a atividade. Como a resposta do grupo foi no sentido de que ele pudesse se sentir à vontade, este educador respondeu que então faria a roda do seu jeito, como se fosse sua.

Com esta delegação de responsabilidade, ele também se sentiu à vontade para dizer que, enquanto estivesse coordenando a roda, gostaria que só fizessem uso dos instrumentos quem realmente soubesse tocar. Ele foi questionado, por outro educador que participava da execução musical, se, naquele momento, havia alguém portanto um instrumento que não soubesse tocar. Ele respondeu que sim, direcionando esta afirmação para um dos educadores que estava com um berimbau. O educador interpelado passou o berimbau a outro e foi sentar-se na roda, aparentemente desconfortável por essa situação de questionamento quanto à sua execução dos instrumentos musical referido.

Essa situação foi motivo de discussão no debate que se seguiu. A mesma situação, penso eu, é representativa de que a roda de capoeira é palco

privilegiador de aprendizagens musicais, mas também de tensionamentos e conflitos, que correm em torno desse saber que, assim, pode ser visto como um saber/poder. Em síntese, isso configura dimensões de poder subjacentes às musicalidades, as quais são dinamizadas na forma de conflitos sutis, demonstrados, nesse caso, em torno da competição ou da tentativa de imposição de uma visão sobre como deva ser a execução dos instrumentos musicais, usados na animação e condução das rodas de capoeira.

Com efeito, o PERI-Capoeira representou uma vivência intercultural concreta, baseada no encontro e na negociação dos diferentes grupos participantes do curso. Esta convivência, aliada à análise dos problemas presentes nas práticas dos educadores, pode ser vista como espaço de formação de educadores(as), ao explicitar subsídios para a ação-reflexão-ação destas práticas, de seus desafios e situações-limite, mas também das suas possibilidades e inéditos-viáveis em torno da investigação dos temas mais relevantes (cf. FREIRE, 1987). “Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas ‘situações-limites’, que se apresentam aos [seres humanos] como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, [os seres humanos] não chegam a transcender as ‘situações-limites’ e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *‘inédito-viável’* (FREIRE, 1987, p.94).

Por outro lado, vimos que alguns participantes demonstravam um contínuo interesse por questões, digamos, de ordem técnica ou prática da capoeira, como, por exemplo, realização de oficinas de golpes e movimentações da capoeira, entre outros. Aliar esses diferentes interesses foi um desafio que certamente deixou lacunas. Isso porque uma de nossas grandes dificuldades, como já disse, era a composição da equipe de coordenação e a presença dos participantes nos momentos de planejamento, de maneira que pudessem intervir e contribuir nas propostas e condução dos trabalhos.

Tal processo foi e é um campo fundamental para investigar os saberes dos professores de capoeira ligados às musicalidades da roda capoeira via investigação-ação, dando curso ao desenvolvimento desta investigação.

Essas experiências representam, em primeiro lugar, um rico campo de análise e formulação de referenciais teórico-metodológicos para a formação de educadores(as). Particularmente, oferecem subsídios para a reflexão sobre os

saberes musicais, desenvolvidos pelos(as) educadores(as) da/na capoeira.

Penso que um dos principais desafios, em programas como o PERI, é tematizar situações-limite, advindas de contextos concretos da atuação de educadoras(es). Se isso se apresenta com um inédito-viável é o de colaborar com o avanço das reflexões e dos desafios educacionais, ao propor uma orientação prática e participativa à produção do conhecimento, a partir das percepções dos(as) educador(as) sobre seus desafios vividos.

### Capítulo III

#### 3.1 As musicalidades das rodas de capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores

Neste capítulo, proponho uma roda de papoeira sobre as dimensões teórico-analíticas privilegiadas no trabalho em que os jogadores, além dos leitores e leitoras, são os(as) autores que me auxiliam nas discussões. Tomo como referência os dados apresentados no segundo capítulo, para analisar as questões que procuro problematizar, tendo como objetivo uma compreensão sobre os papéis das musicalidades das rodas de capoeira. Parte das discussões teóricas a seguir realizadas, principalmente no contexto da interculturalidade, visam a explicitar e refletir sobre subsídios para a formação de professores, que vimos formulando no contexto de experiências como o PERI-Capoeira. Isto é feito a partir do entendimento de que as musicalidades são saberes fundamentais na/e para a prática dos educadores(as) de capoeira.

O fio condutor geral deste capítulo é, em primeiro lugar, a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem das musicalidades da capoeira. Trabalho num contexto de reflexão teórica, em que tento explicitar a possibilidade de essas práticas musicais serem compreendidas na perspectiva intercultural da educação.

Por outro lado, busco problematizar as relações, as visões atribuídas às musicalidades da capoeira, seus processos de dinamização e circulação, que podem caracterizar relações de poder. Neste patamar, trabalho com noções como espetáculo, indústria cultural, campo e capital simbólico, procurando destacar questões problemáticas em torno das musicalidades das rodas de capoeira, como fatores comerciais e de competitividade.

É possível, neste sentido, que o campo da capoeira seja, pelo menos em parte, reflexo daquilo que acontece na sociedade como um todo. Isso porque, de maneira geral, a música ainda é vista, muitas vezes, como algo acessível a poucos. O acesso à música, tanto em termos de aprendizagem, como pelo consumo, por meio de gravações, audição de concertos, *shows* etc. é, muitas vezes, de difícil acesso à maioria da população.

Aí é que entra, justamente, a relevância de se investigar a presença da(s) música(s), em espaços como a capoeira. Compreender os papéis e os processos de ensino e aprendizagem das musicalidades da/na capoeira pode ser uma base



fundamental para entendermos como esses saberes são dinamizados na sociedade. Em sentido mais amplo, pode representar uma base para pensarmos como as musicalidades poderiam estar presentes nos processos de educação escolar de forma significativa para os(as) educandos(as).

Ou seja, captar os papéis, os significados e as visões dos agentes da capoeira sobre suas musicalidades pode contribuir para a reflexão crítica dos processos de educação musical, tanto em nível formal, como não-formal. Pois tal reflexão está ligada à presença das musicalidades na(s) vida(s) das pessoas, às motivações para a sua aprendizagem, aos valores e visões do que seja belo, mas também as suas próprias identidades e desafios que vivem.

A discussão que realizo objetiva a compreensão das relações de saber e poder, que possivelmente são vividas na capoeira em torno das musicalidades. As relações de saber e poder vem sendo tematizadas no contexto das discussões da Interculturalidade, pelo núcleo Mover, por meio de diferentes pesquisas. Este tema vem sendo tratado, de maneira explícita ou implícita, em pesquisas de Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e projetos institucionalizados, como demonstro, brevemente, nos trabalhos citados abaixo.

Fleuri (2001) abordou as relações de saber/poder, presentes no contexto das práticas de educação popular, em projetos de extensão universitária. O autor problematizou: se em “Sendo a universidade uma instituição historicamente comprometida com os interesses da burguesia, como pode, agora [a partir do intuito de colaborar com a sua hegemonia] aliar-se às classes populares?” (FLEURI, 2001, p. 16).

O autor observou a contradição presente nas relações entre o saber-poder acadêmico e o saber-poder popular. Notadamente, investigou a problemática que expressou desta forma: “(...) como pode a universidade, uma instituição burocrática, promover a educação popular que favoreça a construção do poder popular, o qual pressupõe uma dinâmica essencialmente democrática?” (Ibid.).

Diante desta contradição, Fleuri se debruçou sobre a análise das experiências de projetos de extensão universitária. O autor desenvolveu uma ampla investigação, visando a: “(...) contribuir para o debate sobre a questão do saber e do poder, enfrentada nas experiências de extensão universitária em educação popular realizadas entre 1978 e 1987 na Universidade Metodista de Piracicaba” (Ibid., p.19).

Parece-me lícito destacar a relevância desta problemática, uma vez que, em primeiro lugar, como o autor bem destacou: “A extensão universitária em educação popular apresenta-se como um espaço ideológico e institucional onde emerge a contradição entre o poder dominante e o poder popular” (Ibid., p.18).

Em segundo, podemos observar que este espaço de encontros/confrontos de saberes consiste em importante base para reflexão das práticas de educação popular, uma vez que aí emergem tensionamentos, mas também estratégias de negociação advindas deste diálogo de saberes. Explicitamente, conforme Fleuri (Ibid., p.19), “O registro histórico destas experiências, assim como o ensaio de análises a respeito das contradições relativas ao saber e ao poder popular nelas emergentes, pode ser um (...) instrumento de avaliação que os próprios grupos vêm realizando sobre sua prática e, quem sabe, também para outros grupos que atuam no limiar entre a universidade e educação popular” (Ibid.).

Conforme demonstro a seguir, as reflexões empreendidas por Fleuri têm alimentado uma série de investigações, especialmente, no contexto do núcleo Mover, que vêm tematizando as relações de saber e de poder, no âmbito da educação intercultural. Os caminhos seguidos por estas pesquisas encontram harmonia com a recente afirmação feita por Fleuri, nestas palavras:

De um questionamento do autoritarismo e da alienação das relações pedagógicas passei, pouco a pouco, a compreender a complexidade das relações entre sujeitos constituídos em contextos sociais e culturais diferentes. Hoje, as pesquisas com que me venho envolvendo indicam o incrível potencial das relações interculturais para a promoção do **diálogo** e da **práxis**, na busca de superação dos processos de sujeição, de discriminação, de exclusão social. (FLEURI, 2006, grifos do autor).

Azibei (2002), como o próprio título de sua obra indica, analisou as *Relações de saber, poder e prazer: educação popular e formação de educador@as*. Essas relações também foram destacadas e/ou são subjacentes às discussões dos trabalhos de: Porto (2002) e Tomazetti (2004), no contexto da análise das práticas educativas na perspectiva intercultural junto às culturas infantis; Grando (2004), Barbosa (2005) e Tramonte (1998; 2001) no âmbito das relações das identidades étnicas; Vieira (2004), no contexto das culturas geracionais; e Annunziato (2006) no que respeita, especificamente, as relação de poder entre mestres e discípulo nos espaços de capoeira.

No âmbito deste trabalho, especificamente, minha idéia, como já disse, é explicitar as visões, as estratégias e os processos que contribuem para que os agentes do campo da capoeira tenham acesso ao saber musical. Justamente no sentido de valorizar essas dimensões positivas e prospectivas, lanço mão de questões problemáticas, como os jogos de poder, que podem tensionar a esfera de participação e aprendizado das músicas na capoeira.

O meu intuito é prestar uma contribuição, no sentido de que se possa compreender a música da/na capoeira como possibilidade de uma convivência intercultural entre os agentes deste espaço. Isto é, que as diferentes visões e compreensões de práticas musicais não se anulem umas as outras, mas que possam vislumbrar aprendizagens e convivências solidárias.

Penso que as questões problematizadas constituem uma importante reflexão para a área da educação, em torno da compreensão de como educadores(as) desenvolvem estratégias de ensino e aprendizagem de saberes, como as musicalidades; e como lidam com as esferas problemáticas, ligadas a esses saberes, tais como os jogos de saber e poder, nos quais estão envolvidos.

As reflexões realizadas demonstram um percurso teórico, desenvolvido no contexto de experiências como o PERI-Capoeira. São reflexões que podem ser vistas como desafios, mas também como subsídios e base de análise sobre e para os processos de formação e atuação de educadores, bem como podem vislumbrar diretrizes às políticas públicas para a capoeira.

### **3.2 As musicalidades das rodas de capoeira(s): educação musical não-formal na perspectiva intercultural**

A história da educação musical, no Brasil, é, em vários sentidos, ligada ao fato de termos sido uma sociedade colonizada. O papel atribuído pelos jesuítas ao ensino da música, como estratégia de catequização, e a visão geral que privilegiava a música européia, colaboraram para que o modelo de educação musical, aqui desenvolvido, se desse a partir daquilo que Paulo Freire (1999) denunciou ser comum entre nós, qual seja a busca de soluções transplantadas.

Em nome de uma música considerada legítima, a ocidental, o ensino desconsiderou, durante longo tempo, outras musicalidades. Mais recentemente, no entanto, o avanço do conhecimento educacional, em geral, e do de educação musical, especificamente, desafia as educadoras e os educadores (musicais) a buscarem outras bases com quais atuar. Neste caminho, podemos dizer que não se aceita mais, nem por parte dos educadores(as) e nem dos educandos(as), formas de ensino baseadas em culturas estranhas.

A pesquisa em educação musical aponta que o próprio conceito de música já não é mais algo tão rígido e fechado (cf. BEYER, 2001). Não se aceita, portanto, que, nos espaços educativos, se persiga um único tipo de música apenas como sendo capaz de suprir as experiências educativas das pessoas e de representar seus interesses e visões de mundo.

É neste sentido que o cotidiano – especialmente das práticas culturais como a capoeira – se torna objeto de interesse educativo-investigativo. Há uma idéia presente na educação musical hoje – ver, por exemplo, Beyer (2001); Souza (2001; 2002) – de que o cotidiano da vida das pessoas é um espaço de aprendizagens musicais. Portanto, significativo é aos educadores(as) conhecerem as formas com que se dão as aprendizagens e a presença da música no cotidiano, no casual, no não-formal.

Antes de avançarmos na discussão das práticas de educação musical não-formal, abramos parênteses: isto é, observemos que as práticas de educação não-formal ganham espaço cada vez maior nas pesquisas e teorizações acadêmicas. Em recente trabalho, Gohn (2001) demonstra que, no âmbito dessa temática, o conceito de educação alarga seu espectro, não abarcando apenas as práticas formais escolares.

Para a autora supracitada, a educação não-formal tem seu espaço de discussão ampliado no Brasil, a partir dos anos de 1980 e sua conceituação respeita a um processo com quatro aspectos a serem destacados:

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que os cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um Conselho de escola poderá desenvolver essa aprendizagem. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. (...) O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados (GOHN, 2001, p.98-9).

Finalmente, entende a autora, a cidadania é objetivo principal da educação não-formal. Isto é, trata-se, em muitos casos, de um tipo de educação pensada coletivamente para atender as demandas – por exemplo, acesso à escrita e à leitura – de alguns grupos específicos, como trabalhadores, grupos de jovens etc.; ou, ainda, voltada para processos de formação e atualização, segundo finalidades específicas – ver Gohn (2001, p.103).

Por outro lado, em uma coletânea de textos sobre o tema, von Simson e outros autores (2001, p.9) entendem que a caracterização da educação não-formal não indica necessariamente a não-existência de uma formalidade; mas, sim, uma maneira adversa à da escola na sua ação. Isto é, “A educação não-formal caracteriza-se por ser uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação paralelamente à escola. Embora não trabalhe com esse objetivo, acaba, muitas vezes, completando as lacunas deixadas pela educação escolar” (Ibid.).

Entendo que a investigação das musicalidades das rodas de capoeira(s), com especial ênfase à sua dimensão educativa e ao seu papel na atuação de educadores(as) e na constituição da capoeira como um campo de poder, representa uma contribuição para as reflexões educacionais.

É preciso destacar que as musicalidades das rodas de capoeira(s), pela ampla gama de influências absorvidas e pelas diferentes visões que seus agentes possuem, não são algo unívoco, que possa ser visto em uma única direção. Como foi procurado demonstrar no segundo capítulo, estas musicalidades podem

ser vistas desde as diferentes perspectivas que expressam as visões dos agentes da capoeira. Por outro lado, pela possibilidade dessas visões estarem ligadas a interesses e luta por posições de privilégio – como será retomado no próximo item – é possível, a partir das mesmas, a verificação de conflitos entre os agentes nos espaços de capoeira.

Isso não significa por si só algo negativo. Talvez signifique que, se as diferentes visões podem demonstrar alguma conflitividade, é desafio para os educadores(as) de capoeira lidar como este problema – que considero ser de caráter educativo. Isto não na perspectiva de tentar uniformizar as musicalidades em uma ‘modalidade’ que pudesse ser vista como representativa do conjunto dos interesses dos agentes da capoeira – educadores(as) e educandos(as), mas visando a considerar a possibilidade de que essas diferentes visões, ao representarem as próprias identidades dos agentes, devam ser valoradas e colocadas em diálogo entre si – diálogos interculturais.

Daí a tentativa, neste trabalho, de desafiar educadores(as) e educandos(as) do espaço da capoeira – e em geral – a uma reflexão sobre as práticas de educação musical, numa perspectiva intercultural. Apesar desta análise estar direcionada explicitamente ao espaço da capoeira, entendo que a mesma pode oferecer subsídios para a reflexão das práticas educativas escolares formais, talvez não só no que diz respeito à educação musical.

Ou seja, conhecer como se dão e quais são os saberes presentes no cotidiano dos(as) educandos(as) pode ser uma importante base com a qual os educadores(as) podem atuar nas escolas. Isso significa rever os métodos e as estratégias de ensino, reconhecendo o cotidiano não só como fonte de aprendizagens, mas como caminho para dinamização de saberes, também, nas escolas. Explicitamente, ter como possibilidade a construção de uma escola em que as culturas dos(as) educandos(as) não sejam algo **estranho** à programação educativa (CANDAU, 1998).

No contexto da educação musical, educadores têm se interessado pela investigação das aprendizagens musicais cotidianas, por exemplo, nas escolas de samba Prass (1999), Gomes (1999), junto aos músicos de rua.

Prass entende que a formação dos saberes musicais, presentes numa bateria de escola de samba, envolvem processos de sociabilização, ancorados na cultura do carnaval. E completa:

Na realidade para chegar a ser *ritmista* de uma escola de samba, é preciso um envolvimento muito grande com o aprendizado da percussão, um aprendizado que não se restringe à aquisição de habilidades técnicas, mas que engloba um amplo processo de socialização na cultura do carnaval, na tradição e na identidade sonora da bateria da sua escola de coração, um percurso gradativo de 'afinação' de corpos e de sincronicidade coletiva (PRASS, 1999, p.5).

Prass investigou os saberes musicais dinamizados no contexto de uma escola de samba, em Porto Alegre/RS, por meio de uma pesquisa baseada na etnometodologia, a qual consiste no estudo das atividades cotidianas e das soluções que os atores constroem para resolver seus problemas (1999, p.7).

Semelhante ao que acontece no contexto da capoeira, Prass verificou a preponderância de vivências e aprendizagens musicais coletivas, no contexto da escola de samba por ela estudada. Tal aspecto é relevante, pois, a partir dele, a autora pode concluir: "Dessa forma também a tarefa de ensinar é uma tarefa coletiva: quem sabe ensina para quem não sabe, ainda que seu saber não esteja no nível de um ensaiador ou de um mestre, já que o objetivo último do fazer musical da bateria é 'levar a escola bonita', 'segurar o samba', 'fazer explodir a arquibancada'" (Ibid., p.13).

Como vimos, apesar de certo nivelamento de saberes, que distingue o ensaiador e o mestre dos demais componentes da bateria, a autora faz destaque às aprendizagens coletivas vividas na escola de samba. Tal perspectiva, ao demonstrar que os componentes da bateria podem aprender entre si, encontra aproximações com a idéia de educando-educador (FREIRE, 1987). Isto é, os(as) educandos(as) também são educadores(as) no sentido de que ao apreenderem saberes também os compartilham entre si e com os próprios educadores(as).

Este tipo de investigação na área da educação musical, baseada na análise presença da música no cotidiano das pessoas em diferentes espaços, vem dando uma importante abertura ao conhecimento desta subárea da educação. Tal perspectiva de investigação contribui para que os saberes potencializados pela educação musical escolar possam levar em consideração as diferentes vivências musicais presentes na sociedade, contribuindo para o reconhecimento das identidades culturais dos educandos na construção de conhecimentos.

No relato a seguir, temos outro exemplo sobre a relevância dessas

vivências e aprendizagens cotidianas: “Os palcos do centro da cidade [de Porto Alegre] são muitos. Nem sempre estão entre quatro paredes (...) O garoto que bate as colheres nos joelhos enquanto o irmão menor massacra a pequena gaita e berra, literalmente, alguma música irreconhecível faz tanta arte quanto o homem gordo que usa folhas como instrumento de sopro e se acompanha ao violão” (SHIMIDT citado por GOMES, 1999, p.36).

Ao procurar compreender a formação musical dos músicos de rua da cidade de Porto Alegre, Gomes (1999) também faz referências às aprendizagens coletivas. Como vimos no relato acima, este educador analisou as ruas da cidade, como palco e *lócus* em que se sedimentam aprendizagens musicais. É fundamental observarmos que Gomes, ao procurar compreender como se dá a formação dos músicos de rua, entende este universo – a rua – como um contexto social. Isto é relevante porque, na minha compreensão, esse contexto dá significados às aprendizagens vividas e estabelece importantes processos identitários.

Com isso, Gomes faz uma importante consideração, qual seja a idéia de ampliar a compreensão de formação musical, “(...) considerando que a mesma envolve as experiências de vida e que estas são, também, processos formativos de aprendizagem” (1999, p.39).

Em seus depoimentos, os músicos demonstraram ter suas próprias concepções de formação, estas mais abrangentes que aquelas encontradas nos estudos correntes sobre a formação de músicos instrumentistas ou cantores. Alguns deles falaram sobre as aprendizagens no **contexto social** em que estão inseridos, sobre as relações humanas que envolvem tais aprendizagens, bem como sobre as questões que as mesmas encerram, tais como a qualidade de vida e cidadania (GOMES, 1999, p.41).

Estes contextos sociais favorecem a emergência de identidades, que podemos compreender não como configurações estanques de um passado, mas **referenciais para a reflexão e atuação no presente** (CARVALHO; DE BASTOS, 1999, p.9, grifos meus).

Estas vivências musicais ligadas ao cotidiano e às identidades dos educandos e das educandas poderiam ser vistas como caminhos para a organização e implementação das práticas de educação musical – inclusive – escolares. No entanto, como notou a educadora musical Jusamara Souza (2001),



apesar de a música fazer parte das vidas das crianças e lhe ser de grande interesse, é estranho que, a partir das séries iniciais, ela suma das escolas.

Isso é problemático se notarmos que a desconconsideração das experiências – musicais – vividas pode significar, também, a desvalorização das identidades dos(as) educandos(as). Daí que muitas vezes a escola e a programação educativa passam a ser desinteressantes, sem significados para os(as) educandos(as).

Sanwick contribuiu para a elucidação desta problemática, ao formular um conjunto de princípios para as práticas de educação musical numa perspectiva intercultural, quais sejam: **interesses pelas** tradições musicais; sensibilidade para com os alunos; **e consciência do** contexto social da comunidade (1991, p.14, grifos meus). Estes princípios poderiam contribuir para a valorização das diferentes experiências musicais vividas, contemplando-as, também, na programação escolar.

Isso aponta para a descoberta, exploração metódica e crítica de um certo número de **procedimentos musicais**, vividos diretamente através da realidade dos distintos **encontros interculturais** (SWANWICK, 1991, p.134, grifos meus). O que significaria, explicitamente, valorizar os interesses, as experiências, em suma, os saberes musicais vivenciados pelos(as) educandos(as) no âmbito de seus contextos sociais, considerando as identidades aí dinamizadas.

No contexto da educação musical, apenas mais recentemente pesquisadores e pesquisadoras vêm demonstrando esforços para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da música presentes na capoeira.

Machado (1999), por exemplo, desenvolveu uma monografia de conclusão do curso de Educação Artística Habilitação em Música, junto à Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC, intitulada *A música na capoeira*.

A autora informa que a preocupação geradora de seu trabalho foi o fato de verificar que um grupo de educandos demonstrava pouco interesse pelas aulas de música, no entanto se interessava pela capoeira. E Machado completa: “Um dos caminhos encontrados e que vem sendo muito pesquisado é a utilização do cotidiano como ponto de partida para as práticas pedagógicas na sala de aula. Dentro desse contexto vem sendo pesquisada a educação musical não formal, que por muito tempo foi deixada de lado e ignorada pelos educadores, mas que atualmente vem se constatando sua importância e riqueza tanto musical, como

pedagógica” (1999, p.1).

Esta autora problematiza o fato da educação musical escolar ter suas “Aulas (...), baseadas no modelo europeu, onde o ‘máximo’ é fazer com que os alunos ouçam Beethoven<sup>149</sup>” (Ibid. p.2). Mesmo diante desta problematização, parece-me, contudo, que a autora apresenta uma compreensão limitada das práticas de educação presentes na capoeira. Eis o seu o entendimento:

Ao perceber que a falta de interesse dos alunos era pelas aulas e não pela música em si, e ao constatar o real interesse desses alunos pela Capoeira, eu como educadora e capoeirista comecei a questionar o porquê disso e a pensar sobre a possibilidade de utilizar a Capoeira de maneira significativa na aula de música. O que a capoeira, ou mais especificamente a sua música, poderia fornecer de conteúdos e atividades musicais. Seria possível trabalhar os conteúdos musicais usando a capoeira como geradora de aprendizagem? (Ibid., p.2)

No meu entendimento, o limite está em pretender utilizar a música “para”. Aliás, esta é a principal crítica dos educadores musicais (cf. BEYER, 2001; SOUZA, 2001) quando se utiliza a música para alguma coisa, como, por exemplo, para desenvolver estratégias de ensino para outras áreas de conhecimento. Parece-me, sim, que a capoeira possui, por si só, um conjunto de práticas musicais que, com suas especificidades, não só podem, mas contribuem para o desenvolvimento do saber musical.

A autora dá ênfase às especificidades dos saberes musicais na capoeira, ao arrolar uma série de elementos como: a transmissão oral do conhecimento; a idéia de que na capoeira não há expectadores e todos participam das atividades; a capoeira proporciona prática de conjunto; exige e possibilita a interiorização do pulso e do ritmo através do movimento; nas rodas quem comanda toda a música é quem está tocando o berimbau etc (Ibid., p.69-71).

Apesar de a autora listar estas especificidades, conclui que: “Todos esses elementos encontrados na Capoeira podem ser utilizados para trabalhar conteúdos musicais nas aulas de música” (Ibid., p.75). Entendo, talvez contrariando esta idéia, que a capoeira desenvolve conteúdos musicais por si própria, diante das suas especificidades e das particulares das musicalidades neste espaço. O tema apresentado pela autora representa uma importante

---

<sup>149</sup> Ludwig van Beethoven, compositor que viveu entre 1770 e 1827, tendo concentrado sua produção musical no período clássico da música erudita – o termo clássico, neste caso, designa a música composta entre 1750 e 1810 (cf. BENNET, 1986).

contribuição para o estudo dos processos de educação musical, presentes na capoeira, especificamente, e nas práticas culturais, em geral. Contudo penso que esta ênfase em utilizar elementos presentes na capoeira para trabalhar conteúdos musicais poderia ser contrabalançada pela explicitação dos conteúdos musicais que são dinamizados, isto é, praticados, desenvolvidos, ensinados e apreendidos na capoeira, diante das suas especificidades estéticas.

Outro trabalho recente sobre o tema é a Dissertação de Mestrado, *Roda de capoeira: música e tradição oral na cidade de São Paulo*, defendida por Bonfim (2003). Resumidamente, a partir de trabalho de campo realizado entre os anos de 2000 e 2002, junto a diversos grupos de capoeira, na cidade de São Paulo, a autora chegou à seguinte conclusão, conforme publicado em artigo (BONFIM, 2002, p.7):

A pesquisa demonstrou que essa relação [mestre/discípulo] existe e é defendida por vários mestres e academias de capoeira. Porém, muitos outros (que, muitas vezes se auto-denominam como tradicionais) optam por uma forma não-oral de transmissão de cultura, se valendo de CD's e manuais de aprendizagem, e esse fato pode ocasionar um processo de afunilamento nessa transmissão, fragmentando valores culturais: em muitos desses lugares pode já não se ensinar a tradição integral, mas apenas uma parte dela.

A autora compreende que a tradição oral é a – talvez a única – estratégia capaz de “transmitir” os valores culturais integralmente. Não obstante, procurei problematizar os usos da tradição oral, na capoeira, quando baseados em testemunhos advindos da convivência com “mestres do passado” ou com “os velhos mestres”, como é comum ser dito neste cenário. Com efeito, talvez fosse necessário levarmos em conta que o advento, cada vez mais intenso, das tecnologias pode até impactar os valores culturais, como está subjacente às inferências da autora. No entanto, também contribui com a dinamização de novas formas de ensino e aprendizagem que, penso eu, de per si não são as vilãs da história.

Bonfim aponta, ainda, que a utilização de gravações musicais, durante as aulas de música, pode estar ligada à consolidação de um repertório, em detrimento da criatividade. Ela afirma:

Com relação à questão musical, foi observado em academias que se valem de recurso da música gravada é possível observar uma predominância de músicas

‘consagradas’, executadas por grupos considerados mais importantes e ‘tradicionais’, ocasionando uma certa consagração do repertório e uma perda do exercício da criatividade, presente no improviso musical das rodas de capoeira tradicionais, responsáveis por muitas variações sonoras, características da tradição oral. (Ibid., p.8).

Faço coro à afirmação de Bonfim no que diz respeito ao entendimento de a consolidação de um único repertório ser problemática, pois isso pode contribuir para a uniformização das musicalidades e, por consequência, das identidades dos agentes em seus contextos locais. Contudo, penso que esta questão precisaria ser acrescida de uma visão dinâmica, que leve em conta a capacidade de os agentes (re)significarem as obras culturais, como a música, em seus contextos locais e em função de suas visões de mundo, de seus desafios. A despeito disso, não vejo base de sustentação para o argumento de que é nas rodas tradicionais que se encontra “o improviso musical” “responsáveis por muitas variações sonoras”, “características da tradição oral”. Posto que as musicalidades das rodas de capoeira são parte integrante desse universo, adquirindo força de sentido nos diferentes espaços, independentemente de serem rotulados de tradicionais ou não.

Finalmente, outro trabalho que veio contribuir com o estudo relativo aos processos musicais na capoeira é a monografia de conclusão do curso de Educação Artística Habilitação em Música da UDESC, defendida por Souza<sup>150</sup> (2005). A autora desenvolveu um estudo, na cidade de Florianópolis/SC, em que visou a: “(...) descrever a música da capoeira valorizando a prática de professores de capoeira e seus processos de educação musical” (SOUZA, 2005, p.6). Para alcançar este objetivo, Souza entrevistou três educadores de capoeira, desta cidade.

Através de um conjunto de entrevistas, Souza conseguiu captar, de maneira precisa, alguns elementos musicais presentes na capoeira, apontando nas suas conclusões:

(...) fica evidenciado a partir das entrevistas é que não existe um único modelo educativo na capoeira. Cada entrevistado apontou diversas formas de abordar a

---

<sup>150</sup> Eu acompanhei grande parte do trabalho de Ana Paula Alves de Souza. Tínhamos como objetivo comum que eu fosse seu orientador no desenvolvimento desta monografia de conclusão de curso. Contudo, isto não foi possível por eu não fazer parte do quadro de docentes da UDESC à época. Apesar disso, fiz parte de sua banca de defesa pública da referida monografia, na condição de membro externo.

música e o ensino de música, como por exemplo, estabelecendo uma ordem de aprendizagem dos instrumentos (há instrumentos considerados mais fáceis e outros considerados mais difíceis), utilizando sons onomatopaicos no ensino oral dos instrumentos, a composição, Festivais de Música para incentivar o aluno a cantar, tocar e compor (2005, p.57).

Outra inferência que a autora faz é esta: “Práticas educacionais em música já apresentaram elementos que puderam ser constatados na capoeira, como por exemplo, a realização musical em grupo, a participação de todos os integrantes realizando tarefas diferenciadas, o estímulo à produção de música, e assim por diante” (Ibid. p.58).

Esse conjunto de trabalhos, contudo, não apresenta problematizações em relação às dimensões de poder, que podem, também, caracterizar as dinâmicas musicais presentes na capoeira. Por isso mesmo, penso eu, não deram atenção às dimensões interculturais dessas musicalidades, conforme venho tentando explicitar ao longo deste trabalho, particularmente, como segue abaixo.

De maneira muito próxima ao apontado por Gomes (1999) na investigação da formação dos músicos de rua, na cidade de Porto Alegre, vejo na capoeira um **contexto social**. Ou seja, tal universo estabelece uma práxis, no sentido objetivo de ação-reflexão (cf. FREIRE, 1987), que envolve dimensões valorativas, éticas, pedagógicas e, por isso mesmo, políticas, que são específicas e têm sentido particular no universo da capoeira.

Isso significa dizer que os agentes deste universo praticam e significam as musicalidades, de acordo com seus espaços-tempo vividos. Conforme posso inferir, tendo como base os jogos realizados nas rodas no capítulo anterior, as musicalidades das rodas de capoeira, como saber/poder, vislumbram diferentes especificidades e usos, próprios desse mundo social. Como vimos antes, papéis como: organização; historicidade; ligação das consciências; ajudar o cara a soltar o jogo; demonstrar que a capoeira vai além da movimentação corporal; e as visões dos entrevistados sobre as disputas entre os mestres de capoeira; todos esses pontos esboçam uma compreensão sobre as musicalidades das rodas de capoeira.

Os usos e papéis atribuídos a essas musicalidades apontam para a dimensão complexa – e intercultural –, postulada por Gregory Bateson (1986), reafirmada por Lipset (1991) e por Fleuri (2005). A compreensão sobre os papéis das musicalidades das rodas de capoeira pode ser acrescida da conceituação de

sistema mental formulada por Bateson (1986). Ou seja, se considerarmos que as musicalidades são praticadas num espaço que têm especificidades, com usos e papéis específicos, que constroem significados, assumidos pelos os agentes, podemos dizer que estes saberes contribuem para a formação de um contexto relacional na capoeira.

Isto é, na formulação da idéia de sistemas mentais, ou melhor, processos mentais, baseados na organização/interação das partes que os compõem, Bateson (1986) estabelece critérios para definir uma mente<sup>151</sup>. Neste caso, uma mente não estaria apenas voltada para a compreensão dos processos mentais de um indivíduo isolado, como estamos acostumados a pensar. Antes, afirma o autor, é uma categoria explicativa, que visa a compreender “(...) que se qualquer agregado de fenômenos ou qualquer sistema satisfazerem todos os critérios relacionados, afirmarei sem hesitação que o agregado é uma mente (...) (Ibid. p.99)”.

Conforme destacado por Fleuri, a idéia de mente de Bateson faz parte de uma visão complexa, que vem sendo apropriada pela perspectiva intercultural (FLEURI, 2005; BARBOSA, 2005; AZIBEIRO, 2006) na tentativa de compreensão de como os sujeitos diferentes se relacionam e lidam com seus desafios nos contextos educativos. Diante da análise do primeiro critério – ver nota número 3 abaixo –, Fleuri destacou que “O processo mental é sempre uma seqüência de interações entre partes. A explicação do processo mental deve sempre focalizar a organização e a interação de partes múltiplas” (2005, p.3, grifos do autor).

Portanto, poderíamos lançar mão desta idéia, tanto na compreensão da interação entre educandos(as) e educadores(as), numa sala de aula, como numa roda de capoeira, em que todos e todas cantam, batem palmas e dançam num mesmo ritual, ou mesmo num *show* de *rock*, em que milhares de pessoas se sacodem numa mesma vibração.

---

<sup>151</sup> O autor (Ibid., p.100) propõe: “Os critérios de mentalidade que me parecem trabalhar juntos para fornecer essa solução estão relacionados aqui (...):

1. *Uma mente é um agregado de partes ou componentes que interagem.*
2. *A interação entre as partes da mente é acionada por diferença (...).*
3. *O processo mental requer energia colateral.*
4. *O processo mental requer cadeias de determinação circulares (ou mais complexas).*
5. *No processo mental, os efeitos de diferenças devem ser encarados como transformações (isto é, versões codificadas) de ventos que os precederam. (...)*
6. *A descrição e a classificação desses processos de transformação revelam uma hierarquia de tipos lógicos inerentes ao fenômeno.”*

O problema é que nem sempre nós, educadores e educadoras, conseguimos estabelecer aquilo que Bateson (1986, p.17) chamou de padrão que liga. Conforme o terceiro critério elaborado pelo autor, o desafio seria estabelecer uma energia colateral que garanta a interação entre as partes (cf. Ibid. p.109).

Um dos grandes méritos de Gregory Bateson está na sua definição de contexto, como sendo capaz de estabelecer processos comunicacionais:

'O contexto' está ligado a outra noção indefinida chamada 'significado'. **Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado.** Isso é verdade não somente para a **comunicação humana** [o que no caso é a que mais nos interessa] através de palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo processo mental, de toda mente, inclusive daquela que diz à anêmona-dormir como crescer e à ameiba o que fazer a seguir (Ibid. p.23, grifos meus).

Decorre que as palavras e as ações têm sentido, conforme o contexto em que são enunciadas e praticadas. Não obstante, podemos mesmo afirmar que não falamos somente com palavras, nem agimos apenas com atos físicos. Outrossim, há todo um conjunto de mensagens e ações, que faz parte de contextos, capazes de viabilizar comunicações em função dos significados, que vamos construindo com os componentes de um sistema mental; grosso modo, a exemplificação poderia estar num conjunto de pessoas, em determinado espaço, com todas suas implicações culturais, políticas, éticas, estéticas etc<sup>152</sup>.

Bateson assim nos alerta para a necessidade dos contextos, no estabelecimento da comunicação:

Estou fazendo uma analogia entre contexto no sentido superficial e parcialmente consciente das relações pessoais, e contexto nos processos muito mais profundos e arcaicos da embriologia e da homologia. Estou afirmando que seja qual for o significado da palavra *contexto*, ela é uma palavra apropriada, a palavra *necessária*, na descrição de todos esses processos distantemente relacionados (Ibid., grifos meus).

---

<sup>152</sup> As discussões de Bateson sobre contexto se aproximam muito da noção de campo de Bourdieu, visto como espaço social em que os agentes compartilham interesses, visões, objetivos e valores comuns, que podem ser entendidos como categorias de percepção. Ou seja, tanto na idéia de contexto como na de campo podemos inferir que os significados compartilhados pelos agentes de um espaço social implicam até mesmo visões de beleza. Assim, não seria exagero se afirmar que existe 'um' gosto musical comum dos agentes da capoeira – apesar das pequenas diferenças e da tentativa que existe, quase sempre, de se reivindicar o gosto como opção pessoal e original.

Talvez o padrão que ligue esteja, por exemplo, na energia propiciada pelas musicalidades das rodas de capoeira, no sentido que o Mestre Cafuné antes atribui à possibilidade de colocar todos numa mesma consciência. Mas talvez estes contextos comunicacionais também pudessem ser estabelecidos se procurássemos pelo padrão que liga junto às práticas culturais, num se molhar na realidade, como diria Paulo Freire.

Se nós educadores e educadoras conseguíssemos ativar, nos diferentes espaços educativos, essas energias colaterais, isto é, partir das vivências e dos saberes – musicais – presentes nos espaços sociais como a capoeira, talvez pudéssemos colaborar para o estabelecimento de contextos relacionais, em que as interações das consciências fossem diálogos interculturais, no sentido de encontro e negociação entre identidades e saberes diferentes.



### 3.3 As musicalidades das rodas de capoeira(as): espetáculo e indústria cultural

Outra questão que gostaria de problematizar nesta roda é a relação entre práticas culturais, como a capoeira, e lazer espetacularizado – visto estes tempos de sociedades tecnologizadas e industrializadas ao extremo, nas quais o próprio lazer toma forma de mercadoria.

Questões pertinentes ao lazer espetacularizado e à indústria cultural foram objeto das reflexões de Esteves (2003) e de Mwewa (2005). O primeiro tratou do impacto da indústria do turismo nas práticas de capoeira, particularmente na Bahia, e, o segundo, autor objetivou as dimensões educativas, na capoeira, face aos impactos da indústria cultural nas práticas cotidianas de seus agentes.

O lazer espetacularizado é uma proposição de Belloni (2002) a partir do conceito de sociedade do espetáculo proposto pelos situacionistas, especialmente por Debord (1991). Sumariamente, o conceito de espetáculo pode ser entendido “não como um conjunto de imagens, mas uma relação social mediatizada por imagens” (DEBORD, 1991, p.10) – para uma maior profundidade nessa discussão, consultar minimamente Debord (1991); Belloni (2002a; 2002b).

Por outro lado, a capoeira apresenta grande potencial de crítica, visto que: “As músicas são sempre improvisadas e, em geral, **falam do negro na senzala**, do **negro livre**, da **religião**, da **comunidade**, seus **hábitos**, seus feitos, etc. algumas vezes são **cantos de louvor**, tristeza, **revolta**, **desafio**” (CAPOEIRA: A ARTE MARCIAL DO BRASIL, 1983, p.8, grifos nossos).

Há todo um potencial de mobilidade, de crítica e contestação social presente na capoeira; por exemplo, conforme pôde ser visto na referênci às letras/temáticas de suas músicas acima. Tais músicas organizam uma série de práticas educativas não-formais na capoeira ao ditarem normas da dinâmica do jogo; e ao assumirem a narrativa das lutas históricas dos negros no Brasil.

Em sentido mais amplo, na análise de Ianni (1978), vimos que a passagem da formação social escravista para a formação social capitalista deixaria profundas marcas na cultura de origem africana. Essa discussão abrirá caminho para, a seguir, analisar o aspecto contraditório das práticas culturais de samba e capoeira, ou seja, resistência ou assimilação, inerentes à indústria cultural. Com a venda da força de trabalho, após a escravidão os negros não somente passam à

condição de consumidores, como sua própria cultura torna-se suscetível de ser mercadoria, por exemplo, na forma de lazer.

Para traçar uma compreensão panorâmica sobre a relação entre práticas culturais e lazer recorro aos conceitos de semicultura (ADORNO, 1992), indústria cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1985) e lazer espetacularizado (BELLONI, 2002b).

A idéia de semicultura, trabalhada por Adorno (1992), mostra o advento de uma crise na formação cultural. A formação teria a ver, grosso modo, com “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (p.32).

A palavra formação, ainda, pode ser vista como uma promessa do iluminismo de uma sociedade mais autônoma, já que “quanto mais lúcido fosse o singular, mais lúcido seria o todo” (Ibid. p.35). É válido explicitar que o oposto da formação seria a semicultura – na tradução do texto que tenho em mãos, o termo é amiúde confundido com semiformação –, sendo que está intimamente ligada ao lazer, possibilitado pela indústria cultural, pois, “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (Ibid. p.45).

A discussão que o autor faz sobre a música no contexto da semicultura estabelece nexos com minha preocupação em relação às práticas culturais, especificamente a capoeira, no contexto do lazer. Para Adorno, o advento da semicultura, pelas vias da indústria cultural, ocorre por esquemas pré-estabelecidos que funcionam de forma coercitiva; no caso da música, por exemplo, resulta numa legião de ouvintes desprovidos de maiores critérios, visto que o espírito geral da semicultura é o conformismo. Isso pode ser visto, por exemplo, nos depoimentos dos mestres entrevistados, como do Mestre Cafuné, ao dizer que noventa por cento das músicas de capoeira, hoje, são cópia da cópia.

O que pensar, por outro lado, quando manifestações como, por exemplo, o samba, o gênero musical típico do carnaval, quando apropriadas pela indústria cultural, não fazem mais que repetir exaustivamente esquemas melódicos; em músicas que têm como letras pequenas variações temáticas sobre bundinhas, tapinhas, cachorrinhas ou qualquer outro diminutivo que nessa esteira diminua a possibilidade de contemplação do belo, passando longe de qualquer crítica? E quanto às práticas culturais como capoeira, quando são realizadas a altos preços em academias de ginástica (já não importando tanto seus rituais originários ou o

que suas músicas tematizam e tenham a dizer, mas que seus exercícios e suas apresentações sirvam de espaço de culto ao corpo musculado)?

Adorno assim entende essa situação no campo da música: “Esta explosão de barbárie, que com certeza prejudicou a consciência musical de milhões de pessoas, nos permite aprender muito também sobre a semicultura mais discreta e média” (Ibid. p.49).

Em trabalho bem mais conhecido, juntamente com HORKHEIMER, os autores desenvolvem análise sobre o que chamaram indústria cultural – *Dialética do esclarecimento* (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). Tal discussão nos é útil no sentido de buscar compreender o caráter do consumo no qual o lazer encontra-se submetido. Sendo assim, o consumo é orientado por esquemas e padrões pré-concebidos, que se apresentam disfarçados de originalidade e com sabor da escolha pessoal.

No entanto, como vimos em Adorno & Horkheimer (1985, p.114), “O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção [dos meios de produção e circulação de mercadorias]. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência.”

Daí ser possível observarmos que, com a mesma facilidade que surgem, os sucessos da moda desaparecem e tornam a surgir numa piscadela de olhos. O que mostra que muitas coisas difundidas pela indústria cultural, sob a alegação da escolha e do gosto popular, não são tão efêmeras quanto fúteis. Isto é, se por ventura determinada mercadoria tenha advindo de necessidades concretas ou de práticas cotidianas, as mesmas são destituídas de qualquer conteúdo ou possibilidade de crítica, visto que “Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência” (Ibid. p.117).

O efeito colateral desse fenômeno é que “tudo” é “nivelado por baixo”, em função de como os produtos de consumo se apresentam, isto é, “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. (...) Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tal como as modelou a indústria em seu todo” (Ibid. p.118-9). Nesse sentido, as práticas culturais

localizadas, isto é, praticadas em contextos locais e particulares e ligadas às visões de mundo de seus agentes, confrontam-se com formas globalizadas de consumo e, por consequência, perda de identidade.

Portanto, se não for pela possibilidade de encontrarmos formas de confronto e questionamento, “A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de **ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o perfil das mercadorias**” (Ibid. p.126, grifos nossos).

Não se trata, porém, de assumir o pessimismo diante das manifestações culturais e de negar que potencializem práticas diferenciadas das impostas pelo mercado. Ao contrário, problematizar a pretensão de uma cultura hegemônica, que destitui diferenças problemáticas e solapa identidades.

Nessa direção, seguem-se, ainda, as discussões de Belloni (2002, p.2) acerca do lazer espetacularizado, nestas palavras:

Em quase todo mundo urbano e capitalista, já não há muitas tradições transmitindo uma arte de viver fora do trabalho, de discutir com seus pares sobre questões culturais ou políticas, de participar de manifestações culturais, religiosas e/ou esportivas, de ‘curtir’ a natureza. E assim, o tempo liberado do trabalho foi paulatinamente sendo preenchido pelas mercadorias culturais, fabricadas em grandes centros e distribuídas pelas diferentes redes de comunicação (...), atingindo a públicos cada vez mais numerosos e diferenciados.”

Há que se priorizar, a partir dessas idéias, a meu ver, que muito possivelmente as práticas culturais sejam alternativas para escapar das amarras da indústria e do lazer/mercadoria, pois, se por um lado são assimiladas por tal indústria, por outro, quando sintonizadas às visões de mundo das pessoas, talvez potencializem formas de não-submissão à ordem imposta por uma cultura com pretensões de hegemonia e globalidade.

Isso tudo seria mais grave ainda “nos países pobres, como o Brasil, onde as condições de trabalho são muito mais precárias e a exclusão social de grandes setores da população atinge níveis preocupantes, os meios de comunicação de massa principalmente a televisão, cumprem eficazmente, com precisão técnica inédita na história da dominação ideológica, o papel de preencher o tempo de não-trabalho” (Ibid. p.3).

No contexto atual, em que a técnica adquire *status* de uma supremacia onipotente, em que comunicação morre por excesso de comunicação (SFEZ, 1994) e as culturas confrontam-se entre si, não seria de admirar que o lazer exercesse eficaz estratégia de dominação. Na mesma esfera, há a prevalência de um culto coletivo ao corpo, no qual: “A Ilusão do corpo perfeito e imperecível, que nunca envelhece, toca em cordas sensíveis na identidade de jovens e adultos das sociedades contemporâneas, para quem a forma física e estética do corpo passa a ser tudo na vida” (Ibid. p.8).

Daí que muitas vezes a apropriação das práticas culturais pela indústria cultural traz “(...) conseqüências significativas na construção da identidade de jovens e crianças, funcionando como mecanismos extremamente eficazes de reprodução das desigualdades sociais” (Ibid.).

É claro, salvo o fato de que, no contexto de práticas culturais como o capoeira, possamos empunhar berimbaus como instrumentos de lutas pacíficas, e assim seus enredos e ladainhas em vozes que nos permitam gritar não! ao silêncio que a indústria cultural tenta a todo custo nos impor, por um lazer que homogeneíza identidades.

Neste sentido, entendo as relações das musicalidades das rodas de capoeira como aspectos problemáticos, como os colocados pelas noções de espetáculo e indústria cultural, representando uma dimensão importante na análise dos autores, pois trazerem conseqüências e tensionamentos à prática concreta dos educadores(as) de capoeira.

### 3.4 As musicalidades das rodas de capoeira(s): lutas simbólicas no campo capoeirano

Existem várias tendências de investigação e um leque vasto de teorias, que têm auxiliado pesquisadores e pesquisadoras no trato das questões ligadas à capoeira. Por exemplo, Vieira (1995) toma como guia a teorização de líder carismático, cunhada por Weber, para analisar a influência de Mestre Bimba na capoeira a partir da criação da Regional. Reis (1997) lança mão do conceito de invenção das tradições, formulado por Hobsbaw e Ranger, numa análise precursora sobre a capoeira na cidade de São Paulo.

Mais recentemente, para termos apenas alguns exemplos, Falcão (2004) analisou o processo de internacionalização da capoeira – enquanto uma práxis – e as implicações para seus códigos de valores, analisando também o próprio currículo de formação profissional, o qual entende estar submetido à organização do trabalho pedagógico própria da escola capitalista, tendo como inspiração uma abordagem marxista. Abib (2004) partiu da tentativa de revitalização do conceito de cultura para tratar dos saberes dinamizados na capoeira, através de categorias como oralidade, ancestralidade e ritualidade e temporalidade.

Esses trabalhos representam uma visão parcial do avanço da pesquisa e do conhecimento sobre a capoeira. Os resultados apresentados pelos mesmos, no entanto, são significativos, pois coadunam grande diversidade de abordagens para tratar esta prática cultural dinâmica, que é a capoeira.

Para além disso, penso que o estágio atual do conhecimento que temos sobre a capoeira pode ser impulsionado, tanto pela explicitação de temas poucos explorados, como pela eleição de abordagens teóricas inovadoras.

Neste contexto, destaco a possibilidade de apresentar nesta tese o tema as musicalidades das rodas de capoeira, tendo como uma das bases fundamentais a sociológica da cultura de Pierre Bourdieu.

“Simbora, então, abri mais uma vez esta roda, minha gente. Agora vamô fazê um jogo de papoeira com o Bourdieu, para vê como ele pode nos ajudar no entendimento das musicalidades das rodas de capoeira”.

Pierre Bourdieu, no início de sua carreira, estava propenso a uma trajetória distante do *Show Business* dos meios acadêmicos franceses e internacionais. Ele inicia a vida acadêmica num momento em que a cena intelectual é dominada por

teorias como o marxismo, o existencialismo e a fenomenologia.

Ness contexto, “(...) os jovens filósofos da geração pós-guerra [tal como Bourdieu e Foucault à época], nutridos na cultura existencialista e fenomenológica, foram ficando cada vez mais insatisfeitos com esse quadro, e alguns descobriram uma outra tradição: a da cultura racionalista e histórica”<sup>153</sup> (PINTO, 2000, p.18)

Bourdieu possui vários pontos aproximativos a Foucault em sua trajetória. PINTO, em relação a ambos, ressalta: “(...) cumpre insistir no fato de que os diferentes projetos, por se haverem constituído dentro de um mesmo espaço de possíveis, são até certo ponto comparáveis em sua gênese e talvez em seu alcance” (PINTO, 2000, p.31). Não obstante terem sido influenciados por compartilharem um mesmo espaço, vimos que “(...) tanto o método ‘histórico-filosófico’ de Michel Foucault quanto a sociologia da cultura de Pierre Bourdieu podem ser concebidos como duas maneiras de praticar uma história social das ‘formas simbólicas’, tal como sugerida pelas idéias de Ernst Cassirer.” (Ibid.).

(...) Bourdieu e Foucault também se aproximam noutro ponto importante, a relação crítica ou reflexiva com o saber: se há uma postura que ambos rejeitam é a do cientista como dono de uma autoridade incontestada; eles compartilham, até certo ponto, a idéia de que o progresso da racionalidade é indissociável de uma análise das formas mais ou menos brandas de despotismo da razão (“a razão ao mesmo tempo como despotismo e como luz”, diz Foucault), razão que Bourdieu, ao contrário de Foucault, julga compatível com uma definição exigente da disciplina sociológica (PINTO, 2000, p.33).

Dito isto, vimos que o *habitus* e o campo são conceitos fundamentais na sociologia de Bourdieu, que sempre operam como sendo interligados. Se, por um lado, o campo é “determinante” do *habitus*, este colabora na tomada de posições pelos agentes. Assim sendo, “A mediação entre essa posição no espaço social e as práticas, preferências, é o que chamo de *habitus*, ou seja, uma disposição geral diante do mundo, que pode ser relativamente independente da posição ocupada no momento considerado, por ser rastro de toda uma trajetória passada, que está no princípio de tomadas sistemáticas de posição (BOURDIEU, 2000, p.36-7).”

Desta forma, “Quando se ‘conhece bem alguém’, como se diz, ou seja,

---

<sup>153</sup> Vale destacarmos que Bourdieu, em vários momentos, dialoga com a “tradição marxista”, tanto para destacar seus avanços como limites – ver, por exemplo, BOURDIEU (2000; 2003).

quando temos uma intuição de seu *habitus*, sentimos o que ele não pode fazer. O pequeno-burguês, como diz Marx em algum lugar, não pode ultrapassar os limites de seu cérebro.” Ou seja, o *habitus* atua como uma disposição durável, operacionalizada segundo uma carga de valores que age diante das situações no espaço social.

Na medida em que as propriedades tidas em consideração para se construir este espaço são propriedades atuantes, ele pode ser descrito também como campo de forças, quer dizer como um campo conjunto de relações objetivas, impostas a todos os que entram nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes individuais e mesmo às interações diretas entre os agentes (BOURDIEU, 2003, p.134).

Na seqüência da inter-relação entre *habitus* e campo, destaco o conceito de capital simbólico, como sendo fundamental à compreensão da sociologia da cultura bourdieusiana: “O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo óbvio” (BOURDIEU, 2003, p. 145).

Concretamente, em nosso campo investigativo podemos destacar que o capital simbólico poder ser visto como manifesto nas posições que os agentes do campo da capoeira ocupam (que correspondem, em princípio, a uma hierarquia manifesta em títulos, como mestres, professores etc.). Isso se o princípio da comparação se aplicar a este caso, uma vez que, em outro extremo: “O Título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo)” (Ibid. p.148).

Neste sentido, destacamos a hipótese de que as músicas utilizadas na roda da capoeira potencializam uma série de práticas educativas não-formais e de resistência cultural (COELHO, 1999), as quais podem ser compreendidas na perspectiva do diálogo intercultural (FREIRE, 1982, 1987, 1996, 1999; FLEURI, 1998, 2000; CANDAU, 1998; ANDREOLA, 2000, 2002).

Neste nível, podemos sinalizar a existência de um *habitus* capoeirístico, visto nas maneiras dos capoeiras agirem, de se vestirem, de falarem usando termos que assumem significados específicos no seu meio, como, por exemplo,



camarada, mestre etc., e até mesmo nos seus gostos e opções musicais.

Assim, a explicitação das noções de campo e capital simbólico (BOURDIEU, 1988; 2000; 2001; 2002;2003; 2004) contribuem para a análise das musicalidades, em sua dimensão educativa, como sendo um saber central da atuação dos professores de capoeira. Contudo, os dados apresentados contribuem também para o pensamento de que as musicalidades, na capoeira, são parte da caracterização de um campo de poder, dinamizado a partir de regras de sentido, rituais, categorias de percepção, mas sobretudo jogos de força que contribuem para o estabelecimento das posições que os agentes ocupam nesse espaço.

### **3.5 As musicalidades das rodas de capoeira(s): atuação de educadores e desafios formativos**

As reflexões sobre os processos de ação e formação de professores apresentam-se como a mola mestra de toda prática educativa. Isto é, na reflexão sobre as próprias práticas as educadoras e os educadores podem qualificar sua ação, no sentido de reconhecer seus limites e possibilidades. A indagação sobre suas práticas, portanto, não só são constituidoras de toda ação educativa, mas da própria concepção de ser educador(a), a qual procuramos nos aproximar.

A pertinência desta reflexão se torna mais cara, ainda, se tivermos em mente que, por vezes, “Ao invés de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula [e nos espaços educativos, em geral] os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que examinem a natureza subjacente dos problemas escolares” (GIROUX, 1997, p.159).

Esse autor supracitado ainda completa: “Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o ‘como fazer’, ‘o que funciona’ ou o domínio da melhor maneira de ensinar um ‘dado’ corpo de conhecimento” (Ibid.).

Daí porque não seja de se estranhar a ênfase aos conhecimentos técnicos, específicos e/ou disciplinares na formação de educadores. Ou por outro lado, o que é prioritário em termos de formação de educadores são os conhecimentos técnicos ou a base de conhecimentos pedagógicos – metodologias, teorias e práticas educacionais, conhecimentos didáticos, filosóficos, sociológicos etc.(?)

Seria, portanto, competência básica do professor o domínio do conteúdo específico, sendo apenas a partir deste ser possível construir a competência pedagógica, como questiona Lellis (2001)?

Na minha compreensão, é necessário inserir a análise das musicalidades das rodas de capoeira no contexto das reflexões sobre o ensino e formação de educadores. Pois, se de um lado os saberes específicos, como poderiam ser as musicalidades para os educadores em música – ou na atuação dos educadores

de capoeira –, precisam ter certa prioridade nas discussões sobre a formação docente, por outro será justamente no conjunto das reflexões sobre a teoria, métodos, didática e problemas educacionais que as discussões mais pontuais serão significadas.

Isso quer dizer, por exemplo, que se deve valorizar as práticas educativas como espaço de indagação que contribuem para a qualificação dos educadores, pois,

Assim, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais e organizativos, orientados para a mudança escolar. (...) esta perspectiva formativa constitui um marco decisivo para a elaboração e resolução dos problemas escolares, no sentido da superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (DE BASTOS; KRUG; TOMAZZETTI, 2004).

A discussão feita no segundo capítulo, no que diz respeito à análise de dois cursos de formação de educadores, é tomada neste momento como referência empírica de uma teorização que vem ocorrendo desde a prática. Ou seja, analiso neste momento alguns pontos aproximativos entre a educação dialógica problematizadora e interculturalidade, que tenho procurado tratar como critérios para o desenvolvimento de programas de investigação-ação junto com educadores e educadoras de capoeira.

A investigação-ação tem sido assumida pelo núcleo Mover no desenvolvimento dos cursos piloto de formação de educadores(as), antes destacados, o Peri I e o PERI-Capoeira. Penso que sua contribuição tem sido fundamental para a investigação das situações-limite, presentes no trabalho dos educadores(as) de capoeira.

Procurarei demonstrar a contribuição da investigação-ação, nestes cursos, em primeiro lugar tentando explicitar pontos de aproximação entre a educação dialógica freireana e a interculturalidade – tais aproximações talvez possam representar uma base aos programas de investigação-ação. Em segundo, sinalizo a dimensão prática, organizativa e de produção de conhecimento da investigação-ação presente nos referidos cursos.

*Interculturalidade, educação dialógico-problematizadora e os limites do multiculturalismo*

Um dos argumentos para a constituição da proposta e desenvolvimento desta Tese foi a idéia de explicitar, no campo investigativo, as aproximações entre a educação intercultural e educação dialógico-problematizadora. Por isso, destaco alguns dos seus principais elementos constitutivos, sobretudo, aqueles que vêm sendo explorados na busca das suas aproximações; e que trazem questões ligadas à reflexão sobre a formação de professores, como, por exemplo, a organização educativa, o desenvolvimento de conhecimentos educacionais e estratégias educativas, que contemplem as diferentes visões de mundo dos educandos com quem se trabalha, segundo a intencionalidade de ambas as concepções.

Nesse sentido, propostas e reflexões sobre a educação intercultural têm sido desenvolvidas, no Brasil, em trabalhos como Candau (1998; 2003), Fleuri (1998, 2000; 2003; 2004; 2005), Tramonte (1998, 2001), Andreola (2000; 2002), Borgado (2000), MARCON (2003), com significativa atenção na elaboração e investigação de questões relacionadas aos movimentos sociais e à cultura de grupos populares.

Algumas reflexões partem da explicitação dos limites da abordagem monocultural, típica de posturas tradicionais. Tais limites, presentes na perspectiva monocultural no multiculturalismo, em certo sentido, podem ser vistas na medida em que, “enquanto se mantiveram entrincheirados na oposição entre o universalismo e o relativismo, demonstraram-se insuficientes para entender e promover processos integradores que conciliem os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos de diferenças das culturas” (FLEURI, 1998, p.13-4).

Em contrapartida, chamo atenção para algumas possibilidades na proposta da educação Intercultural, inclusive em pontos relativos à didática e formação de professores. Destacam-se essencialmente dois aspectos: a configuração de estratégias de **organização educativa** e produção do conhecimento.

O multiculturalismo e a educação intercultural apresentam perspectivas diferentes, na medida em que o primeiro faz referência às diferentes culturas existentes numa mesma sociedade; enquanto que a segunda opção colocaria uma forma de lidar com tal realidade.

Daí a idéia de se desafiar à superação da consciência do caráter multicultural rumo ao seu enfrentamento. “Portanto, a consciência do caráter

multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter Intercultural” (FLEURI, 1998, p.4).

A interculturalidade, como concepção de educação, “requer que se trate nas instituições educativas os **grupos populares** não como cidadãos de segunda categoria, mas que **se reconheça seu papel ativo** na **elaboração**, escolha e atuação das **estratégias educativas**” (FLEURI, 2000, p.4, grifos meus).

A partir das idéias colocadas, reivindicamos a **educação intercultural** enquanto **potencial** para abordar aspectos de **caráter organizacional** na investigação dos saberes e fazeres dos “professores de capoeira”, **estratégias educativas**, em torno das musicalidades das roda(s) de capoeira(s); o que poderá contribuir inclusive para reflexões pertinentes à constituição das políticas públicas.

#### *A educação dialógico-problematizadora*

A dinâmica investigativa da educação freireana é balizada pelo seu fundamento dialógico, na busca dos conteúdos programáticos para o ato educativo, então concebido numa constante revisão e problematização das práticas educativas através do *diálogo cultural* (ANDREOLA, 2000).

As estratégias educativas, propostas na educação intercultural, ganham força na educação dialógico-problematizadora, pela **organização programática dos temas geradores**, potencializadores de organização educativa, partindo da problematização da cultura, conforme Freire (1982, 1987, 1996, 1999).

Portanto, é no fundamento dialógico que a educação problematizadora de cunho freireano busca seu princípio organizativo a partir das visões de mundo – a cultura – tanto de educadores-educandos como de educandos-educadores, face à **resolução de seus problemas**. Através dessa dimensão da dialogicidade foi impossível investigar os fazeres e as dimensões educativas da capoeira, tendo ficado, particularmente evidenciado, que as musicalidades adquirem centralidade na atuação de educadores de capoeira.

#### *As aproximações entre intercultura e dialogicidade*

Os pontos antes desenvolvidos convergem para a idéia central nesta parte da argumentação do trabalho, em vista da proposta de configuração de programas educativos, balizados pela educação intercultural, em sintonia com a educação dialógico-problematizadora, no sentido se formular uma base de investigação de intervenção das práticas educativas da capoeira e, por sua vez, de questões ligadas ao ensino e formação de professores.

Daí a argumentação sobre a relevância da vivência prática de programas educativos-investigativos, partindo da aproximação entre educação intercultural e educação dialógico-problematizadora, para lidar com as situações-limite no trabalho de “professores de capoeira”.

Nesta perspectiva, alguns pontos são centrais na explicitação das aproximações entre a educação intercultural e educação dialógico-problematizadora, visto que:

O quadro da complexidade das relações sociais no mundo contemporâneo requer novas **orientações sociais epistemológicas** no campo da pesquisa e da educação. Nesta direção, aparece como questão central **na prática pedagógica a visão de mundo dos sujeitos em formação**, assim a relação entre tais visões e os modelos (de **conhecimento**, de avaliação de comportamento) transmitidos através de situações educativas[...] **traz consequências para a elaboração dos métodos** e das **técnicas de ação pedagógica** e de transmissão da cultura oficial (FLEURI, 2000, p.3, grifos meus).

Isso implica tomar como desafiadora a realidade social das práticas educativas no contexto dos movimentos sociais e das práticas culturais.

Esse caráter é apontado com propriedade por FREIRE na relação da cultura popular/movimentos sociais com o ato educativo, segundo a formulação de uma *Ação cultural para a liberdade*, postulada pelo autor nestes termos:

Considerando, porém, que o **ato de desvelar a realidade**, indiscutivelmente importante, **não significa engajamento** automático **na ação transformadora** da mesma, o problema que nos apresenta é de encontrar em cada realidade histórica, os **caminhos de ida e volta** entre o **desvelamento da realidade** e a **prática dirigida no sentido de sua transformação** (1982, p. 60, grifos meus).

Os caminhos de ida e volta, em outras palavras, é a constante *ação-reflexão-ação* (DE BASTOS, 1995) nas práticas educativas. E isso permite

apontar a educação intercultural e a educação dialógico-problematizadora como balizas para a investigação de questões ligadas às práticas educativas em torno das musicalidades das rodas de capoeira(s).

Mais ainda: a investigação-ação, tanto pela aproximação explícita de FREIRE (CARR & KEMMI'S, 1988; DE BASTOS; 1995; GRABAUSKA, 1999; CORTE REAL, 2001), como pelo potencial organizativo e reflexivo, pôde colaborar com práticas educativas na perspectiva intercultural junto aos cursos de formação de educadores analisados, na medida em que apresentou subsídios a bases para reflexão dos problemas vividos por educadores de capoeira.

**É fundamental destacarmos a incorporação da investigação-ação em** experiências como o Peri I e no PERI-Capoeira, como concepção de trabalho educativo. Um dos limites de nossa ação, no entanto, foi a investigação-ação ter sido assumida parcialmente nos cursos desenvolvidos. Isto é, embora tentássemos viver o desafio de planejar, agir e refletirmos juntos sobre as práticas educativas, o limite esteve, muitas vezes, no fato de não conseguirmos, sistematicamente, registrar e analisar as ações, no sentido de favorecer aos encaminhamentos necessários no coletivo.

Ou seja, um dos principais desafios desta concepção educacional está justamente em favorecer que todos e todas, educandos(as) e educadores(as), participem e assumam a condução das ações educativas, tanto em termos do planejamento e execução, como no nível da análise e, conseqüentemente, da produção do conhecimento.

Se tivéssemos que fazer uma auto-crítica do trabalho vivido, esta residiria no fato de que a proposição de uma prática de investigação-ação não significa, necessariamente, a vivência plena de um programa de investigação-ação, que supere radicalmente os diferentes níveis de envolvimento e participação. Isto significa dizer, o mais explicitamente possível, que superar a velha dicotomia entre os que pensam e os que agem nas práticas educativas é um grande desafio, que implica, inclusive, níveis de conflito constituintes da própria reflexão-ação como esfera de produção de conhecimento.

Alguns dos momentos mais ricos do PERI-Capoeira ocorreram justamente nos espaços de planejamento, em que as diferentes concepções de educação se confrontavam. Em alguns momentos, nós da universidade entendíamos que era preciso privilegiar a reflexão sobre as práticas educativas da capoeira,

representadas pelos temas eleitos, enquanto muitos dos agentes da capoeira sentiam necessidade de questões muito particulares, como treinamento de golpes, realização de rodas de capoeira etc.

A própria conflitividade presente nas relações entre saberes diferentes, no caso capoeira e universidade, representa um espaço de diálogo e de reflexão de um tipo de conhecimento, que é o do encontro e da negociação.

Portanto, destacamos que:

O processo de investigação-ação no PERI tem representado um espaço fundamental para análise e reflexão da dimensão educativa da capoeira. Pois tem possibilitado a investigação de diferentes desafios presentes nas práticas educativas dos professores de capoeira. Tal processo investigativo poderá representar um subsídio para se pensar a atuação e, quiçá, a própria formação dos professores de capoeira, partindo do entendimento deles próprios sobre seus desafios (CORTE REAL, 2005).

Em suma, a partir da tentativa de explicitar algumas aproximações prévias entre os fundamentos da educação dialógica freireana e a interculturalidade – tais como a íntima relação entre **organização da prática e produção do conhecimento** educacionais, centrados na **participação e ação colaborativa** entre educadores(as) educando(as), face a resolução de seus desafios na via **programática da investigação temática** – tem se apresentado, na prática, como perspectiva de investigação e ação dos saberes e da própria formação dos educadores (de capoeira).



## Considerações finais: canto de despedida

*Adeus, adeus  
Boa viagem  
Eu vou mimbóra  
Boa viagem  
Eu digo adeus,  
Boa viagem  
Até outras roda  
(domínio público)*

O canto de despedida, levado ao final das rodas de capoeira, representa o momento de fazer um balanço “dos jogos jogados” e de observar o que fica em aberto para novos jogos em outras rodas de capoeira. Esta considerações seguem esta intencionalidade de avaliar e de deixar pistas para o porvir.

O tema desta investigação, *As musicalidades das rodas de capoeira: diálogos interculturais, campo e atuação de educadores*, destaca diferentes dimensões educativas, presentes no trabalho de educadores em contextos não-formais, numa perspectiva intercultural.

A possibilidade das musicalidades desempenharem diferentes papéis nas rodas de capoeira faz com que este saber adquira relevância para se pensar a atuação e os processos de conhecimento desses educadores.

Essa dimensão potencializa práticas educativas, na capoeira, no sentido em que aí são dinamizados uma série de saberes musicais, que envolvem: a execução coletiva de cantos de pergunta e resposta; a execução musical através de instrumentos musicais comuns neste espaço, como berimbau, pandeiro, atabaque, reco-reco etc; o acompanhamento rítmico, por meio de palmas, típico de práticas culturais afro-brasileiras, tais como batuques, samba de roda, umbanda, candomblé etc. Por isso mesmo, os participantes do universo cultural da capoeira parecem desenvolver e compartilhar entre si um senso estético. É possível, portanto, que a visão de beleza compartilhada entre os agentes sociais de um espaço como a capoeira esteja ligada às visões de mundo, construídas em torno das práticas vividas coletivamente.

Para investigar as diferentes dimensões das musicalidades, parti do entendimento de que havia questões que precisariam ser enfrentadas de maneira relacional, por constituírem o conjunto da problemática.

Uma primeira esfera da problematização procurou privilegiar diferentes papéis exercidos pelas musicalidades das/nas rodas de capoeira. Neste nível, foi

possível perceber papéis atribuídos às musicalidades, como: a noção de que, hoje, é inconcebível se pensar essa prática cultural, sem a presença das musicalidades, que são uma das suas características fundamentais; a idéia de que as músicas influenciam no desempenho do jogo da capoeira, propiciando harmonia e um contexto que favorece tanto a performance de cada jogador, como do conjunto dos participantes do acontecimento roda de capoeira; a possibilidade de se perceber que a capoeira vai além da movimentação corporal, pois as musicalidades exigem o desenvolvimento e prática de saberes, que não são ligados apenas ao movimento físico; a possibilidade de colocar todos numa mesma consciência, criando um contexto de comunicação ou elo entre os agentes e o cosmo.

Além disso, foi verificado que as musicalidades, principalmente, através das cantigas típicas do universo cultural da capoeira, estabelecem elos com o passado, na forma da constante reatualização de uma dimensão de narrativa histórica, a qual expressa tanto os desafios vividos pelos capoeiristas no passado, como dá pistas para a atuação no presente – presente este que pode ser representado por cada roda de capoeira, bem como pelo conjunto dos desafios vividos pelos capoeiras na sociedade, os quais são versados e cantados na forma de musicalidades, especificamente, em cantos de desafio.

Paralelamente a essa questão, procurei centrar atenção nas estratégias desenvolvidas pelos agentes da capoeira, educadores e educandos, para a apreensão dos saberes representados pelas musicalidades. Foi possível, então, verificar que o ensino em grupo e a própria roda de capoeira propiciam aprendizagens musicais na capoeira. Também foi verificado que o educador de capoeira não precisa ter grande domínio técnico musical, mas sim criar contextos e situações que favoreçam as aprendizagens musicais coletivas.

Nesse sentido, pude perceber que as principais estratégias e métodos de ensino desenvolvidos pelos educadores de capoeira surgem a partir de desafios cotidianos, isto é, dos problemas vividos nas práticas educativas, os quais mobilizam e impelem esses educadores a agirem, buscando soluções necessárias para as suas práticas de educação.

Ao adentrar cada vez mais nos diferentes espaços investigados, que são representados no corpo do texto pelos jogos de histórias de mestres de capoeira, mas também pelos jogos de diferentes opiniões expressas nos diálogos com os

entrevistados e através da minha inserção nos cursos de formação de educadores, fui reforçando o entendimento de quanto poderia ser válido tentar lidar com as diferentes visões e significados que estes seres humanos têm dos seus desafios vividos, representados pela temática das musicalidades.

Entre esses questionamentos, a possibilidade das musicalidades representarem uma esfera de saber e poder da prática dos educadores de capoeira se apresentou (na minha visão) como um ponto de tensão mais evidente, que procurei compartilhar com os diferentes sujeitos e espaços com quais dialoguei e estive, isto é, a problemática investigativa. Tal problemática considerou a possibilidade de que os educadores em questão lidam com saberes multifacetados, pois englobam tanto esferas coletivas e participativas, como competitivas.

Essa dimensão foi vista, por exemplo, na história de mestres de capoeira, que viveram na Bahia, entre 1889 e 1994. Historiar a atuação de mestres de capoeira, como Bimba, Canjiquinha, Pastinha e Waldemar, permite argumentar que os mesmos influenciaram fortemente as práticas musicais da capoeira, através da tentativa de impor visões de musicalidades. Esta esfera é caracterizadora de disputas que ocorrem no universo da capoeira, que envolvem não só a defesa de uma visão de musicalidade, mas o questionamento da visão e, portanto, da legitimidade do outro.

Neste sentido, esbocei e procurei delimitar a problemática de investigação desta forma: quais são relações de saber/poder dinamizadas em torno das estratégias de ensino, dos significados e dos papéis exercidos pelas musicalidades das rodas de capoeira(s)?

Para isso, no primeiro capítulo do trabalho, visto como uma primeira roda de capoeira, procurei jogar com autores e autoras, visando à explicitação da idéia de que as musicalidades das rodas de capoeira são formadas num contexto amplo de práticas culturais, que têm como centro catalisador a cidade da Bahia e região do Recôncavo. As características peculiares dessa cidade e região, aliadas às trocas entre os meios rurais e urbanos e às diferentes matizes culturais, redundaram em rico cenário cultural, que pode ter influenciado as práticas musicais da capoeira. A cidade da Bahia foi palco de importantes mestres de capoeira, os quais influenciaram fortemente a difusão e a prática da capoeira, especialmente no que diz respeito a suas musicalidades.

Essa primeira dimensão investigativa de jogos de histórias e de visões dos educadores de capoeira entrevistados serviu como uma base ou como um pano de fundo para a minha inserção no curso de formação de educadores de capoeira analisado. Dessa forma, mapear algumas estratégias e papéis atribuídos às musicalidades das rodas de capoeira pôde contribuir com o levantamento de algumas hipóteses e pistas para a atuação junto às ações voltadas para formação dos educadores de capoeira nos projetos estudados (Peri I e PERI-Capoeira).

Perseguindo os desafios colocados acima, o argumento presente nestas considerações é a possibilidade desta investigação representar uma significativa contribuição para o conhecimento educacional. Isso porque, por um lado, o trabalho traz reflexões sobre as práticas de educação musical em espaços não-formais. Por outro, quer apresentar subsídios para analisar questões pertinentes à formação e atuação de educadores nesses espaços não-formais face à perspectiva intercultural da educação. Portanto, as musicalidades das rodas de capoeira são representativas de que os educadores desenvolvem seus saberes, muitas vezes, em nível de práticas cotidianas. No entanto, tematizar esses saberes e torná-los meios para produção do conhecimento significa reconhecer a dimensão investigativa e reflexiva que toda prática educativa requer.

As práticas de educação – musical – estudadas são vistas na medida em que os mestres e professores de capoeira desenvolvem estratégias de ensino da música nos cenários da capoeira, o que ocorre, por exemplo, durante as aulas e rodas de capoeira. Nas primeiras, o mestre ou professor muitas vezes exerce informalmente o papel de “educador musical” quando emprega estratégias para que os educandos aprendam a tocar instrumentos usuais na capoeira, como berimbau, atabaque e pandeiros. Isso inclui conhecimentos históricos, rítmicos, canto de pergunta e resposta, entre outros, que caracterizam a dinamização dos saberes musicais na capoeira.

Neste viés, pelo que ficou evidente em várias observações e pelos relatos dos entrevistados, a roda da capoeira consiste em espaço privilegiado para aprendizagem musical. Pois, é nela que os(as) educandos(as) têm oportunidade de interagir ativamente com as músicas, cantando em conjunto, batendo palmas e se desafiando a exercer o papel fundamental de puxar os cantos (solo) e tocar instrumentos. Claro, quando isso lhes é oportunizado, pois, por se tratar de espaço com uma organização hierárquica, os mais “graduados” têm privilégios,

inclusive no momento da execução musical.

A possibilidade das musicalidades das rodas de capoeira serem compreendidas na perspectiva intercultural da educação está em observar as várias visões e diferentes significados, que entram em jogo quando se fala sobre este assunto. Portanto, o diálogo intercultural ocorre quando as diferentes visões de musicalidades, ao invés de anularem umas às outras, são vistas como encontro/confronto de diferentes visões e perspectivas em jogo no universo cultural da capoeira.

Por outro lado, a compreensão destes saberes no universo da capoeira apresenta-se como desafio para investigação de questões ligadas ao ensino e formação de educadores, que poderia ter um ganho significativo com o aporte de concepções como a investigação-ação e a interculturalidade. Neste sentido, este trabalho pode ser visto como referência, inclusive, para as práticas de educação musical escolar. Pois, não só na capoeira, mas na sociedade em geral, muitas vezes existe uma visão da música como sendo algo especial. De fato, a música é um saber que pode ser considerado especial, pelas diversas dimensões que carrega em si, tais como: arte, história, narração, poesia, além de estar ligada a diversas práticas ritualísticas e religiosas.

O problema é quando este especial se torna pano de fundo ou justificativa para que a maioria das pessoas não tenham acesso a este saber. Isso se deve ao fato de prevalecer socialmente uma vaga idéia de que para aprender música é necessário ter dom. Essa dificuldade de acesso ao saber musical pode ser explicada também pela noção de boa vontade cultural, trabalhada por Bourdieu (2003). O autor entende que, se a arte é um saber erudito, no sentido que pode ser estudada, a escola tem papel fundamental no seu ensino e difusão, ao contrário do que pode se pensa depender de um exercício de boa vontade cultural e capacidade individual.

Assim como na capoeira, os educandos(as) que chegam às escolas trazem consigo diferentes experiências musicais, ligadas às suas identidades. Essas experiências musicais podem gerar, nas rodas de capoeira, nas escolas, importantes diálogos e negociações entre educandos(as) e educadoras(es).

Talvez seja uma base para pensar a formação de educadores. Pois a partir da explicitação de parte dos desafios que os educadores da capoeira vivem através das musicalidades, o trabalho abre margem para a reflexão sobre como

seus saberes são constituídos e dinamizados. Daí o meu esforço em tentar sugerir e primar pela investigação-ação como concepção de trabalho escolar capaz de dinamizar os processos de formação de educadoras e educadores, mesmo nos espaços não-formais, como desta prática cultural, a capoeira.

Neste patamar, uma grande preocupação que me acompanhou durante todo o processo de realização do trabalho foi referente ao potencial, que eu via, na concepção da investigação-ação para programas de formação de educadores em espaços não-formais.

Como disse antes, é preciso reconhecer e enfrentar o limite de que a proposição de uma prática de investigação-ação não significa, necessariamente, a vivência plena de um programa de investigação-ação, que supere radicalmente os diferentes níveis de envolvimento e participação. Isto significa dizer, o mais explicitamente possível, que superar a velha dicotomia entre os que pensam e os que agem nas práticas educativas é um grande desafio, que implica, inclusive, níveis de conflito constituidores da própria reflexão-ação como esfera de produção de conhecimento.

Não obstante, a investigação tratou de saberes que englobam múltiplas e complexas dimensões (como saber, poder, história, narrativa etc.), representadas pela expressão musicalidades. Parece-me necessário, como os capoeiras fazem ao final de cada roda de capoeira, lançar desafios para outras rodas no por vir. Tais desafios podem ser vistos na medida em que se perceber a necessidade de se avançar na pesquisa e na teorização educacional, visando à ampliação do conhecimento sobre como esses educadores produzem e dinamizam os seus saberes e fazeres, particularmente no âmbito dessas musicalidades das rodas de capoeira(as).

Tendo em vista o caminho traçado, a presente investigação apresenta contribuições às reflexões pertinentes ao ensino e formação de educadores, na medida em que são abordadas as estratégias e os saberes desenvolvidos por educadores em espaços não-formais de educação. Trata-se de compreender que esses espaços, ao serem permeados por conflitos e jogos de força, orquestrados em torno das musicalidades, são de interesse das reflexões da formação de educadores na perspectiva intercultural da educação. Isso porque tal concepção educativa visa a lidar com os conflitos que representam as diferentes visões dos sujeitos em relação no contexto das práticas educativas.

## Referências Bibliográficas:

ABBAGNANO, N. **Diccionario de filosofía**. Colômbia: Fondo de Cultura Econômica, 1997.

ABIB, Pedro. *Capoeira: origens de uma tradição*. In: **Jornal do Capoeira**, disponível em [www.jornalexpress.com.br](http://www.jornalexpress.com.br) acessado em 2005.

\_\_\_\_\_. **Capoeira Angola: cultura popular o jogo dos saberes na roda**. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas: UNICAMP, 2004.

ABREU, F. **O barracão do mestre Waldemar**. Salvador: Zarabatana, 2003.

\_\_\_\_\_. **Capoeiras - Bahia, século XIX: Imaginário e documentação**. Vol. I. Salvador, Instituto Jair Moura, 2005

ADORNO, T.W. **Teoria da semicultura**. Tradução de Oliveira, N.S. de. São Carlos: UFSCAR, 1992, texto fotocopiado.

\_\_\_\_\_. & HORKHEIMER, M. *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. In: ADORNO, T.W & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALBERT, A. **A malandragem da mandinga: o cotidiano dos capoeiras em Salvador na República Velha (1910 - 1925)**. Dissertação de Mestrado em História. Salvador: UFBA, 2004.

ALVARENGA, O. **Música popular brasileira**. Porto Alegre: Globo, 1950.

AMADO, Jorge. **Bahia de todos os santos: guia das ruas e dos mistérios da cidade de Salvador**. 10 ed. São Paulo: Martins, 1964.

ANDRADE, M. *Berimbau*. IN: Obras completas de Mário de Andrade, **Música, doce música**. São Paulo: Martins, v. VII, s.d.

ANDREOLA, B. A . **FREIRE, FANON e MOUNIER: um exemplo de diálogo intercultural.** Santa Maria: Atas do II Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. PPGE/CE/UFSM, Disponível em <http://www.ufsm.br> ,2000.

\_\_\_\_\_. *Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações.* In: ANDREOLA et. al. (Orgs.) **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terciomundista.** Santa Maria: Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

ANFOPE. **Base comum nacional para a formação dos profissionais da educação: um projeto ainda em construção – documento gerador.** IX Encontro Nacional, Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, s.d., mimeo.

ANGOTTI, J.; DELIZOICOV, D. **Metodologia do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 1990.

ANUNCIAÇÃO, L.A. da. *O berimbau da Bahia.* In: **Revista Brasileira de Folclore.** Rio de Janeiro, jan./abr. 1971. p. 24-34.

ANNUNCIATO, D. P. **Liberdade disciplinada: relações de confronto, poder e saber entre capoeiristas em Santa Catarina.** Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2006.

ARAÚJO, B. C. L. C. **Capoeira e Mercadoria.** Projeto de Dissertação de Mestrado, apresentado ao PPGE/CED/UFSC, Florianópolis, 2005, mimeo.

ARAÚJO, R.C. **Iê, viva meu mestre: a Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa.** Tese de Doutorado em Educação na Faculdade de Educação/USP. São Paulo: USP, 2004

\_\_\_\_\_. *Iê, viva meu mestre: a Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa.* **Pesquisa e difusão. Instituto Nzinga.** Disponível em: <http://www.nzinga.org.br/tese.htm> acessado em 2006.



ASSUNÇÃO, M.R. & VIEIRA, L.R.; Mitos e controvérsias na história da capoeira. In: **Estudos Afro-Asiáticos**. N.34, Rio de Janeiro: Publicação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA, Universidade de Cândido Mendes, 1988.

AZIBEIRO, N.E. **Relações de saber, poder e prazer: educação popular e formação de educador@s**. Florianópolis: CEPEC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares*. In: FLEURI, R.M. (Org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.85-108.

\_\_\_\_\_. *Em busca de uma perspectiva dialógica*. In: Anais em cd-rom do **Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s**. Tese de Doutorado em Educação, Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2006.

BARATA, Denise . *Saberes e Fazeres da Diáspora Africana no Brasil*. In: **Anais em CD Rom do Congresso Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**, Niterói: Grupalfa, 2005. v.1.

BARBOSA, W. 2005. **Cultura Puri e educação popular no município de Aroponga, Minas Gerais: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente**. Tese de Doutorado em Educação, Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2005.

BATESON, G. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BELLONI, M.L. **O lazer espetacularizado: cultura do narcisismo e indústria cultural**. Florianópolis, 2002b, texto fotocopiado, no prelo.

\_\_\_\_\_. **A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito**. Caxambu: ANPED, 2002a, texto fotocopiado.

BENNET, R. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BEYER, E. *O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil*. In: **Anais do IV Encontro regional da ABEM Sul Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais**. Santa Maria: UFSM, 2001, p. 45-52

BIANCARDI, E. **Raízes musicais da Bahia**. Salvador: Omar G., 2000

\_\_\_\_\_. **Olelê maculelê**. Brasília: Especial, 1989.

BIRIMBAO FOLK. **Birimbao grupo folk**. Disponível em: <http://birimbao.en.telepolis.com/> acessado em 2005.

BOMFIM, C.C. **Roda de capoeira: música e tradição oral na cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, UNESP, 2003.

BONFIM, C. *Ginga urbana: apontamentos sobre capoeira na cidade de São Paulo*. In: **Actas del IV Congreso Latinoamericano IASPM Mexico**, 2002. disponível em: [www.hist.puc.cl/iaspm/mexico/articulos/Bomfim.pdf](http://www.hist.puc.cl/iaspm/mexico/articulos/Bomfim.pdf) acessado em 2006.

BONATES, KK. **Iúna mandingueira: a ave símbolo da capoeira**. Manaus: Fênix, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2003.

BORGADO, P.; **O pré-vestibular para negros e carentes (PVNC) no contexto dos pré-vestibulares comunitários e o empoderamento de identidades sócio-culturais.** In: X ENDIPE, Anais em CD Rom. Rio de Janeiro, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Economia das trocas simbólicas.** MICELI, S. (Org.) 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **As regras das artes: gênese e estrutura do campo literário.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lições da aula.** São Paulo: Atica, 1988.

\_\_\_\_\_. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação.** LINS, D. (Org.). Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte da Europa e seu público.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: ZOUK, 2003.

\_\_\_\_\_. WACQUANT, L.J. D. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: **Estudos Afro-Asiáticos.** Estud. afro-asiát. vol.24 no.1 Rio de Janeiro 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?> Retirado da rede de 2004.

\_\_\_\_\_. *A força do direito: elementos para uma sociologia do campo jurídico.* In: BOURDIEU, Pierre **O poder simbólico.** 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p.209-254.

\_\_\_\_\_. **Entrevista a Luciano Trigo.** Disponível em: <http://www.icb.ufmg.br/lpf/Trigo,Entrevista-com-Pierre-Bourdieu.html> acessada em 2004.

BRITO, V.A.; **A (in) visibilidade da contribuição negra nos grupos de capoeira em Florianópolis. Florianópolis.** Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2005.

BUENO, F. da S. **Minidicionário de língua portuguesa.** São Paulo: FTP. Lisa, 1996.

\_\_\_\_\_. **Silveira Bueno: Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2000.

CABRAL, A. do V. **Canções populares da Bahia.** In: **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia.** nº. 82, Salvador: IGHB, 1958-1960, p.167-211.

\_\_\_\_\_. *Os nomes das ruas contam história.* In: **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia.** nº. 77, Salvador: IGHB, 1952, p. 483-495.

CALDAS, W. **Iniciação à música popular brasileira.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CAMPOS, M.M. *Conhecimento e pesquisa na formação de profissionais de educação.* In: **Faculdades de Educação: realizações e desafios.** KRASILCHIK (org.). São Paulo: FEUSP, 2000.

CANDAU, V.M.; **Interculturalidade e educação escolar.** In: IX ENDIPE, Anais vol. 1/1. Águas de Lindóia, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios.* In: **Anais em CD Rom do II Seminário Internacional Educação intercultural, gênero e movimentos sociais: identidade, diferença e mediação.** Florianópolis: UFSC, 2003.

**Capoeira: A Arte Marcial do Brasil.** Rio de Janeiro: Grupo de comunicação Três, 1983.

CAPOEIRA, N. **Capoeira: pequeno manual do jogador**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: galo já cantou**. 2 ed. Rio de Janeiro, Record, 1999.

CARVALHO, A. **Viagem sentimental à Bahia**. Ed. do Autor, 1993.

CARVALHO, S. & DE BASTOS, F. **Porque os doutores possuem em suas cozinhas panos de prato com pontilhas de crochê**. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 24, n.1, 1999.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del professorado**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S.A, 1988.

\_\_\_\_\_. **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**. London: Falmer Press, 1986.

CNPq, **Anexo IV, Bolsa de Doutorado-Sanduiche no País (SWP)**. Disponível em: [http://www.cnpq.br/bolsas\\_auxilios/normas/is2004.htm#4](http://www.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/is2004.htm#4). acessado em 2004.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

CONFRARIA CATARINENSE DE CAPOEIRA. **A experiência da Confraria Catarinense de Capoeira**. Texto de divulgação. Florianópolis: Confraria Catarinense de Capoeira, 2005, no prelo.

\_\_\_\_\_. **Curso de capacitação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural**. (Projeto de curso) Florianópolis: Confraria Catarinense de Capoeira/MOVER/PPGE/CED/UFSC, 2005.

CORTE REAL, M.P. **Círculos de cultura na investigação temática de músicas negras: organizando as práticas educativas.** Dissertação de Mestrado, PPGE/CE/UFSM. Santa Maria: 2001.

\_\_\_\_\_. **As musicalidades da roda de capoeira: diálogo intercultural, campo e atuação de educadores.** Plano de Trabalho aprovado pelo CNPq, para realização de estágio de doutorado-sanduiche, processo SWP 308376/2004 –8, 2004.

\_\_\_\_\_. **A capoeira pode ter seu espaço na escola?** Texto apresentado no evento **O negro e o currículo escolar.** Santa Maria: 8º Delegacia de Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cultura negra e práticas de educação musical via investigação-ação e educação dialógico-problematizadora.** Ponta Grossa: Atas da VII Escola de Verão de Investigação-ação Educacional, UEPG, 2001.

\_\_\_\_\_. DE BASTOS, F. da P; MORALES, D. **A questão da cultura negra na prática da educação musical.** Porto Alegre: anais em CD Rom do III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul/ANPEd, Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Intercultura e dialogicidade: investigando estratégias educativas e práticas de resistência cultural na capoeira.** Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, Projeto de Doutorado, 2002.

\_\_\_\_\_. FLEURI, R.M. *Carnaval e capoeira: práticas de resistência cultural ou lazer espetacularizado no país do futebol.* In: Anais em CD Rom do **V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: PUCPR, 2004.

\_\_\_\_\_. FLEURI, Reinaldo Matias; ANNUNICIATO, Drauzio Pezzoni (et al.) *Capoeirando no Peri: ou quando os capoeiras vão à escola.* In: **VI Simpósio Nacional Universitário de Capoeira.** Florianópolis: UFSC, 2004.

\_\_\_\_\_. ANNUNCIATO, Drauzio Pezzoni. *Reflexões sobre as relações de poder no campo da capoeira e as possíveis implicações a partir de sua inserção no contexto sócio-educativo*. In: **VI Simpósio Nacional Universitário de Capoeira**. Florianópolis: UFSC, 2004.

\_\_\_\_\_. *Investigação-ação: desafios investigativos ligados às musicalidades do campo dos capoeiras*. In: **IX Escola de Investigação-ação: conflitos e desafios**, Santa Maria: UFSM, 2005, disponível em <http://amem.ce.ufsm.br>, acessado em 29 de maio de 2005.

\_\_\_\_\_. **A Capoeira na perspectiva intercultural: questões para a atuação e formação de educadores(as)**. Palestra realizada na UNIFEBE, Brusque, 2004, disponível em [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br), acessado em 2005.

\_\_\_\_\_. ANNUNCIATO, D.P; FLEURI, R. *Jogos de poder e disciplinamento no campo da capoeira: formação e a atuação de educadores na perspectiva intercultural*. In: **Anais do Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos**. Niterói, 2005.

\_\_\_\_\_. **Colóquio de pesquisadores**. Apresentação de Palestra. Salvador: LEPEL/PPGE/FED/UFBA, 05 de abril de 2005, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Investigação-ação: análises e propostas feitas no contexto do Programa de Educação e Relações Interculturais/Peri**. Disponível em: [www.mover.ced.ufsc.br](http://www.mover.ced.ufsc.br) 2005.

\_\_\_\_\_. **Algumas palavras sobre a Comissão e Confraria Catarinense de Capoeira**. Disponível em: [www.mover.ced.ufsc.br](http://www.mover.ced.ufsc.br) 2005.

\_\_\_\_\_. **Expectativas e desafios para o PERI-Capoeira** – Texto apresentado no I Encontro PERI-Capoeira. Florianópolis: PERI-Capoeira Mover/Confraria Catarinense de Capoeira, 2005, Disponível em: [www.mover.ced.ufsc.br](http://www.mover.ced.ufsc.br). 2005.

\_\_\_\_\_. FLEURI, Reinaldo Matias (orgs.) **Capoeira, capoeiras e capoeiragens: visões e produção do conhecimento**. Florianópolis: MOVER, 2005, no prelo.

\_\_\_\_\_. **Diário de campo (verde) 1**. Salvador (manuscritos do autor), 2005.

\_\_\_\_\_. **Diário de campo (verde) 2**. Salvador (manuscritos do autor), 2005.

CUCHE, D. **A noção da cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, M.E.P. **Capoeira e malandros: pedaços de uma sonora tradição popular (1890 – 1950)**. Campinas: UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1990.

DE BASTOS F. da P. **Investigação-ação educacional emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais**. Tese de Doutorado, FEUSP/IFUSP. São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para a libertação: a questão da cultura na pedagogia do oprimido. **Estudos Leopoldenses**. Série Educação, Vol.3, n.4. 1999.

\_\_\_\_\_. GRABAUSKA, C. J.; Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatória na prática educativa. In: **Revista eletrónica HEURESIS de Investigación Curricular e Educativa**. Cadiz: v.1, n.2, 1998. Disponível em <http://www2.uca.es/HEURESIS/acuerdo>. Retirado da rede em: 2000.

\_\_\_\_\_. KRUG, H.N.; TOMAZZETI, C.M.; *Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa*. **Educação**, Revista do Centro de Educação/CE/UFSM. Vol. 29 - nº 02, 2004.

DEBORD. G. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Mobilis in Mobile, 1991.

DESC-OBI. **Engolo: combat traditions in African and African diáspora history**. Dissertation of the Doctor of Philosophy in History. Los Angeles: University of California, 2000.



DIAS, L.S. **Quem tem medo de capoeira? – 1890 – 1904**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal das Culturas, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Divisão de Pesquisa, 2001.

**Educação não-formal: cenários da criação**. von SIMSON e outros (Orgs.). Campinas: UNICAMP, 2001.

ELIAS, Norbet. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELLIOT, J.; What is action-research in schools? In: **Journal of Curriculum Studies**, v. 10, n.4: 1978, p. 355-357. Disponível em: <http://amem.ce.ufsm.br> acessado em 2005.

ESTEVES, Acúrsio Pereira. **A “capoeira” da indústria do entretenimento: corpo, acrobacia e espetáculo para “turista ver”**. Salvador: Esteves, 2003.

FALCÃO, J.L.S. **O jogo de capoeira em construção e a práxis capoeira**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: 2004.

\_\_\_\_\_. **A escolarização da capoeira**. Brasília: ASEFE, Royal Court, 1996.

FARIA, N. **O desencanto do professor: um estudo do saber, do fazer e do poder**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1995.

FERNANDEZ, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo, 1971.

FILHO, M.M. **Festas e tradições populares do Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, s.d.

FLEURI, R.M. **Educação popular e universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em**

**educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba (1978 – 1987).** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desafios à educação intercultural no Brasil.** Porto Alegre: anais em CD Rom do III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul/ANPEd, Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para as práticas educativas escolares e populares.** Projeto aprovado pelo CNPq, processos 473965/2003-8 e 304741/2003-5

\_\_\_\_\_. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: **Intercultura e movimentos sociais.** FLEURI, R. M. (Org.) Florianópolis: Mover, NUP, 1998, p. 9-27.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil.** Florianópolis: MOVER/UFSC, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Perfil do usuário: Reinaldo Matias Fleuri.** Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/integrantes.php?cat=movente> , acessado em 2006.

\_\_\_\_\_. **O conceito de complexidade, na perspectiva de Gregory Bateson: seminário “Mente e Natureza”.** Seminário de Estudos do Núcleo Mover/PPGE/CED/UFSC. Florianópolis: Mover, 02/08/2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da pergunta.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** ROMÃO, J.E. (org.) São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

GALM, E.A. **The berimbau de barriga in the worl of capoeira.** Thesis of Master in Arts in Ethnomusicology. Tufts Univerty, may 1997, mimeo.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GARCIA, M.M.A . **A didática no ensino superior.** Campinas: Papirus, 1994.

GEERTZ, C.; **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOHN, M.da G. **educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, C.H.S. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre.* In: **Em Pauta Revista do Programa de Pós-Graduação em Música** v.1 n.º1. Porto Alegre: UFRGS, 1989, p.35-48.

GONÇALVES, M.A.R. *Apresentação*. In: PIRES, A.L.C.S. **A capoeira na Bahia de Todos os Santos: um estudo sobre cultura e classes trabalhadoras (1890-1937)**. Tocantins: NEAB/Grafset, 2004, p.11-14.

GRABAUSKA, C. J.; **Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no curso de pedagogia**. Tese de Doutorado, PPGE/CE/UFSM. Santa Maria: 1999.

GRANDO, B.S. **Relações interculturais nas práticas corporais do povo Bororo em Meruri/MT: em busca de referenciais para a formação de professores**. Tese de Doutorado em Educação, Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2004.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

**Intercultura e movimentos sociais**. FLEURI, R.M. (Org.). Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

**Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. MION, R.A.; SAITO, C.H. (orgs.) Ponta Grossa: Planeta, 2001.

KIEFER, B. **História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Movimento, 1976.

LELLIS, I.A. *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* In: **Educação & Sociedade Revista quadrimestral de Ciência da Educação**. Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) ano XXII, nº. 74. Campinas: CEDES, abril/2001.

LEPEL. **Relatório ACC 464 Ensino e pesquisa na roda de capoeira**. Salvador: LEPEL/FACED/UFBA, 2002.1, mimeo.

LEPEL. **Relatório da disciplina “Pesquisa e ensino na roda de capoeira, semestres 2002.1 e 2002.2**. Salvador: LEPEL/PPGE/FACED/UFBA, s.d., mimeo.

LIPSET, D. **Gregory Bateson: el egado de um hombre de ciência**. México: Fondo de Cultura Economica, 1991.

LISBOA JUNIOR, Luiz Américo. **A presença da Bahia na música popular brasileira**. Brasília: MusiMed/Linha Gráfica Editora, 1990.

LÜDKE, M. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº. 74. **Revista quadrimestral de Ciência da Educação**. Centro de Estudos e Sociedade (CEDES). Campinas: CEDES, abril/2001.

MACEDO, A.P.R. **As ladainhas da Capoeira Angola**. Uberlândia: Mestrado em História da Cultura, Universidade Federal de Uberlândia, s.d., mimeo.

MACHADO, V.P. **A música na capoeira**. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística Habilitação em Música, CEART/UDESC. Florianópolis: UDESC, 1999.

MARCON, T. *Política e temporalidade: desafios para uma educação intercultural*.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**. 4 ed. Lisboa: Estampa, 1974.

MATOS, A. **Corta Braço**. 2 ed. Salvador: EGBA/Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

**Memórias da Bahia II: Bimba – Rei Negro**. Salvador: UCSAL, dezembro 2003.

**Mestre Canjiquinha: “alegria da capoeira” – módulo educativo 01**. MOREIRA, A. (coord.). Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, s.d.

MIRANDA, Luciete Barreto; SANTOS, Maria Aparecida Soledade Christo dos. **Pelourinho: desenvolvimento socioeconômico**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2002.

MONTANARI, Valdir. **História da música: idade da pedra à idade do rock**. São Paulo: Ática, 1988.

MORAES, M.C.M. de.; **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000 (Teses/NUP).

MORALES, O. **Tema gerador e a dialogicidade na educação musical**. Atas da V Escola de Verão de Investigação-ação Educacional, CE/PPGE/UFSM, 1999.

MOURA, J. **Capoeiragem: arte & malandragem**. Salvador: Bureau, 1980.

\_\_\_\_\_. **Dança de guerra** (documentário). Salvador, 1968.

MOVER. **Síntese das avaliações do 3º Encontro PERI-Capoeira**. Florianópolis: PERI-Capoeira Mover/Confraria Catarinense de Capoeira, 2005, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Anexos da Programação do 4º Encontro PERI-Capoeira**. Florianópolis: PERI-Capoeira Mover/Confraria Catarinense de Capoeira, 2005, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Relatório Sintético do 5º Encontro PERI-Capoeira** (Thaís, Gillian, Nete e Gão Orgs.) Florianópolis: PERI-Capoeira Mover/Confraria Catarinense de Capoeira, 2005, mimeo

MUKUNA, K. **Contribuição Bantu na Música Popular Brasileira**. São Paulo: Global, [ca. 1980].

\_\_\_\_\_. *O contato musical transatlântico: contribuição bantu na música popular brasileira*. In: **África Revista do Centro de Estudos Africanos da USP**, 1 (1). São Paulo: USP, 1978, p. 97-108.

**Música, cotidiano e educação**. SOUZA, J. (org.). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

MWEWA, M.; **Indústria cultural e educação do corpo no jogo de capoeira: estudos sobre a presença da capoeira na sociedade administrada**. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2005.

OLIVEIRA, A. M. de. *Berimbau: o arco musical da capoeira na Bahia*. IN: **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Salvador, v.80, 1956, p.225-264.

OLIVEIRA, J.P. de. **Pelas ruas da Bahia: criminalidade e poder no universo dos capoeiras na Salvador republicana**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFBA, Salvador: UFBA, 2004, mimeo.

PAIM, Zilda. **Relicário popular**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, EGBA, 1999.

PASTINHA, V.F. **Capoeira Angola**. 2 ed. Salvador, Escola Gráfica Nossa Senhora do Louredo, 1968.

PEDREIRA, E. **Folclore musicado da Bahia**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1978.

PEREIRA, J.E.D. **A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões**. Mimeo.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ

GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTE MÉDICAS, 1998.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PIRES, A. **“A capoeira no jogo das cores”: criminalidade, cultura e racismo na cidade do Rio de Janeiro (1890 – 1937)**. Dissertação de Mestrado em História, Campinas: UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. **A capoeira na Bahia de Todos os Santos: um estudo sobre cultura e classes operárias (1890-1937)**. Tocantins: NEAB/Grafset, 2004.

\_\_\_\_\_. **Movimentos da cultura afro-brasileira: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950)**. Tese de Doutorado em História, Campinas: UNICAMP, 2001.

PORTO, M.I. **Aprendendo de/com surpresas** – Registro do I Encontro PERI-Capoeira. Florianópolis: PERI-Capoeira Mover/Confraria Catarinense de Capoeira, 2005, mimeo.

PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou por que “ninguém aprende samba no colégio”)*. In: **Em Pauta Revista do Programa de Pós-Graduação em Música** v.1 n.º1. Porto Alegre: UFRGS, 1989, p.5-18.

QUERINO, M. **Bahia de outrora**. Salvador: Progresso, 1955.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.



REIS, L. V. S. A roda de capoeira: o 'mundo de pernas ar'. In: **Negros e brancos no jogo de capoeira: a reinvenção da tradição**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Paulo, 1993, p. 125- 139.

\_\_\_\_\_. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil**. São Paulo: Publisher, 1997.

SANTOS, J.T. dos. *Divertimentos estrondosos: batuques e sambas no século XIX*. In: **Ritmos em trânsito: sócio-antropologia da música baiana**. SANSONE, L.; SANTOS, J.T. (orgs.). São Paulo: Dynamis; Salvador: Programa A Cor da Bahia e Projeto S.A.M.B.A, 1997.

SCHEINOWITZ, C. de A.; *A Bahia e seus negros no olhar de um francês do século XIX*. In: **Revista da Academia de Letras da Bahia**. Salvador: Academia de Letras da Bahia, 1993, p.325-337.

SCHELLING, V. **A Presença do Povo na Cultura Brasileira, Ensaio sobre o Pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire**. Campinas: UNICAMP, 1990.

SFEZ, L. **Crítica da comunicação**. Ed. Loyola, 1994.

SHAFFER, K. **O berimbau-de-barriga e seus toques**. FUNARTE, 1977.

SHEIBE, L. **Licenciaturas: novas demandas de investigação**. Florianópolis, s.d. mimeo.

SILVA, Bruno Emmanuel Santana da. **Observação do Primeiro Encontro dia 16/04/05**. Registro do I Encontro PERI-Capoeira. Florianópolis: PERI-Capoeira Mover/Confraria Catarinense de Capoeira, 2005, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Menino qual o teu mestre? A capoeira pernambucana e a representação social de seus mestres.** Dissertação de Mestrado em Educação Física. Florianópolis: CDS/UFSC, 2006.

SILVEIRA, G.B. da. **Bahia de Iaiá e de Ioiô: crônicas de um tempo que passou.** Salvador: Omar, 2000.

SOARES, C.E.L. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850).** Campinas: UNICAMP, 2004.

**Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** CANDAU. V.M. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2002.

SODRÉ, M. **Bimba, um paradigma.** Mimeo.

SOLER, L. **Origens árabes no folclore do sertão brasileiro.** Florianópolis: UFSC, 1995.

SOUZA, M.I.P. de; **Fronteiras do saber solidário: uma experiência didática de educação para a solidariedade.** Florianópolis: MOVER/UFSC, no prelo.

SOUZA, A.P.A. de. **A música e a educação musical na capoeira.** Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística Habilitação em Música, CEART/UDESC. Florianópolis: UDESC, 2005.

SOUZA, J. *O formal e o informal na educação musical no ensino médio.* In: **Anais do IV Encontro regional da ABEM Sul Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais.** Santa Maria: UFSM, 2001, p.38-44

STAHLSHMIDT, A . P.M. *Como situar a arte musical em uma sociedade.* In: **Idéias para a educação musical.** BEYER, E. (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 33-56.

SWANWICK, K. **Música, pensamiento y educación**. Madri: Ediciones Morata S.A, 1991.

TAFFAREL, C.N.Z. *Capoeira a serviço do social ou do capital*. In: **VI Simpósio Nacional Universitario de Capoeira/VI SNUC**. Florianópolis: UFSC, 2004, disponível em: [www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br) acessado em 2005.

TAVARES, O. **Bahia (imagens da terra e do povo)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

TELES, J.F. de. S. **Jangada grande: relembrações da pescaria do xaréu na Bahia – anos 30**. Salvador: 1994, mimeo.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOMAZZETI, C.M.; **Pedagogia da infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores**. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2004.

TRAMONTE, C. **Com a bandeira de Oxalá! Trajetória, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis. Florianópolis – SC**. Tese de Doutorado Interdisciplinar do CFH/UFSC, 2001.

\_\_\_\_\_. *Na cadência da história: estratégias pedagógicas interculturais*. In: FLEURI, R. M. (org). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

\_\_\_\_\_. **O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis.** Florianópolis: NUER/UFSC, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM, PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses – MDT.** 5 ed. Santa Maria: Ed. Da UFSM, PRGP, 2000.

VARGAS, J.; **Memória e modernidad crítica de la educacion Latinoamericana: una leitura post-freireana.** Disponível em <http://www.Ceaal.org/Memoriayseni.html>. Retirado da rede em: 2000.

VERGER, Pierre. **Notícias da Bahia – 1850.** 2 ed. Salvador: Corrupio, 1999.

VIANNA, H. **Folclore brasileiro.** Rio de Janeiro: Funarte, s.d.

\_\_\_\_\_. **Folclore brasileiro na Bahia.** Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Assuntos Culturais, FUNARTE, Instituto Nacional do Folclore: Rio de Janeiro, s.d.

\_\_\_\_\_. *Prefácio.* In: BIANCARDI, E. **Olelê Maculelê.** Brasília: Especial, 1989.

VIEIRA, L.R. **O jogo de capoeira: cultura popular no Brasil.** Rio de Janeiro, Sprint, 1995.

VIEIRA, R.S. **Juventude e sexualidade no contexto (escolar) de assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra.** Dissertação de Mestrado em Educação, Florianópolis:PPGE/CED/UFSC, 2004

WILLIAMS, R. **Cultura.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WIKIPÉDIA ENCICLOPÉDIA LIVRE. **Berimbau.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Berimbau> acessado em 2006.

**Entrevistas com mestres de capoeira** (realizadas em Salvador entre 06 de janeiro e 06 de abril de 2006):

**Entrevista com Frede Abreu** (Concedida a Márcio Penna Corte Real). Salvador, 2005.

**Entrevista com Mestre Cafuné** (Concedida a Márcio Penna Corte Real). Salvador, 2005.

**Entrevista com Mestre Pelé da Bomba** (Concedida a Márcio Penna Corte Real). Salvador, 2005.

**Entrevista com Mestre Raimundo Dias** (Concedida a Márcio Penna Corte Real). Salvador, 2005.

**Entrevista com Mestre Neco** (Concedida a Márcio Penna Corte Real). Salvador, 2005.

**Entrevista com Mestre China** (Concedida a Márcio Penna Corte Real). Salvador, 2005.

**Entrevista com Mestre Cobra Mansa** (Concedida a Márcio Penna Corte Real). Salvador, 2005.

**Entrevista com Mestre Bigodinho** (Concedida a Márcio Penna Corte Real). Salvador, 2005.

**Entrevista com Mestre Nenel** (Concedida a Márcio Penna Corte Real). Salvador, 2005.

**Entrevista com Mestre Mestre Moa do Catendê** (Concedida a Márcio Penna Corte Real). Salvador, 2005.

**CDs de músicas de capoeira:**

Mestre Canquinha e Mestre Waldemar. **Capoeira**. São Paulo: MCK, s.d. (edição original, 1986).

Mestre Bigodinho. **Capoeira Angola: Mestre Bigodinho**. Salvador, s.d.

\_\_\_\_\_. Mestre Boca Rica. **Mestre Boca Rica e Bigodinho: Capoeira Angola**. Rio de Janeiro: Associação de Capoeira Angola Marrom, 2002.

Mestre China. **Grupo de Capoeira Angola Barcelona**. s.d.

\_\_\_\_\_. **Grupo de Capoeira Angola Barcelona, vol. 02, Mestre China BNC – participação especial Mestre Raimundo Dias e Mestre Neco**. Salvador: BCN, 2005.

Mestre Pelé da Bomba. **Samba de viola: samba de roda**. Curitiba, s.d.

\_\_\_\_\_. **Grupo de Capoeira Angola Mestre Pelé: Pai & Filho**. s.d.

REVISTA PRATICANDO CAPOEIRA. **Mestre Pastinha eternamente: música originais rematerizadas**. CD integrante da Revista Praticando Capoeira especial 4. São Paulo: D&T, 2001.

## **Apêndice**

**Registros gráficos de sons que vêm das rodas de Capoeira**

**Partituras de músicas colhidas e catalogadas por Biancardi (2000)**

# BERIMBAU É UM INSTRUMENTO

Ladainha de capoeira

Lento

Be-rim - bau é um ins - tru - men - to Fei - to deu - ma cor - da só Tem na

pon - tau - ma ca - ba - ça Que é pru som sa - i mi - ó U - ma va - ra e uma mo - e -

da Do tem - po da mi - nha vó. Á - gua de be - bê I ê,

á - gua de be - bê, ca - ma - rá Fa - ca de pon - (ta) I ê, fá - ca de pon - (ta), ca - ma - rá.

Solo: Berimbau é um instrumento  
Feito de uma corda só  
Tem na ponta uma cabaça  
Que é pru som saí mió  
Uma vara e uma moeda  
Do tempo da minha vó.

Solo: Água de bebê  
Côro: I ê, água de bebê, camará.

Solo: Faca de ponta  
Côro: I ê faca de ponta, camará.

Solo: Sabe furá  
Côro: I ê, sabe furá, camará.

Solo: Viva meu Deus  
Côro: I ê, viva meu Deus, camará.

Solo: Viva meu mestre  
Côro: I ê, viva meu mestre, camará.  
Solo: Que me ensinou  
Côro: I ê, que m'ensinou, camará.  
Solo: A malandragem  
Côro: I ê, a malandragem, camará.  
Solo: Da capoeira  
Côro: I ê, da capoeira, camará.  
Solo: Volta do mundo  
Côro: I ê, volta do mundo, camará.  
Solo: Que o mundo deu  
Côro: I ê, que o mundo deu, camará.  
Solo: Que o mundo dá  
Côro: I ê, que o mundo dá, camará.

Coletado em Salvador – Bahia  
Informante: Mestre Vicente Pastinha  
Ano: 1963



# Ê MANDA LÁ Ê CÔ

Corrido de capoeira

Vivo

solo

côro

solo

Ê man - da lá ê cô, Ca - ju - ê. Ê man - da lá o -

côro

1. solo

2. solo

lhá, Ca - ju - ê, Ê man - da lá ê ê Lê

côro

solo

1

2

cum, Ca - ju - ê, Lê cum, Ca - ju - ê. Lê ê

Coletado em Salvador- Bahia  
 Informante: Mestre Canjiquinha  
 Ano: 1970

Solo: Ê manda lá ê cô,  
 Coro: Cajuê,  
 Solo: Ê manda lá olhá,  
 Coro: Cajuê,  
 Solo: Ê manda lá ê cô,  
 Coro: Cajuê,

Solo: Ê manda lá olhá,  
 Coro: Cajuê,  
 Solo: Lê cum,  
 Coro: Cajuê,  
 Solo: Lê cum,  
 Coro: Cajuê.

## DESPEDIDA DE AMÔ

Vivo

Corrido de capoeira

solo



côto



Despedida de amô  
Faz chorá  
Oi, faz chorá  
Oi, faz chorá  
Despedida de amô  
Faz chorá.

Coletado em Salvador – Bahia  
Informante: Vavá Güela de Ouro (Capoeirista)  
Ano: 1965

## DONA MARIA

solo

côro

Corrido de capoeira

Eh! vai vo - cê, vai vo - cê

Do - na Ma - ri - a cu-mo vai vo -

solo

côro

Eh! cu - mo vai cumo pas - sou cu - mo vai vos - mi - cê

Do - na Ma - ri - a cu-mo vai vo -

solo

côro

solo

Eh! vai vo - cê, vai vo - cê

Do - na Ma - ri - a cu-mo vai vo - Can - te bo -

côro

ni - to que eu que - ro a-pren - dê

Do - na Ma - ri - a cu-mo vai vo - cê.

Solo: Eh! Vai você, vai você

Coro: Dona Maria cumo vai você

Solo: Eh! Cumo vai, cumo passô, cumo vai vosmicê

Coro: Dona Maria cumo vai você

Solo: Eh! Vai você, vai você

Coro: Dona Maria cumo vai você

Solo: Cante bonito qu'eu quero aprendê

Coro: Dona Maria cumo vai você.

Informante: Mestre Pastinha  
Salvador-Bahia – 1967

# DONA MARIA COMO VAI VOCÊ

Vivo solo corno Corrido de capoeira

Do - na Ma - ri - a co - mo vai vo - cê, Vai vo - cê, vai vo - cê.

solo corno

cê. Do - na Ma - ri - a co - mo vai vo - cê, Jo - gue bo - ni - to qu'eu que - ro a - pren - dê.

Solo: Dona Maria como vai você.

Coro: Vai você, vai você.

Solo: Dona Maria como vai você,  
Jogue bonito qu'eu quero aprendê.

Solo: Dona Maria como vai você,

Coro: Vai você, vai você.

Solo: Dona Maria como vai você,  
Faça jogo de baixo pru povo aprendê.

Informante: Manoel Pé de Bode  
Aluno do Mestre Canjiquinha  
Salvador- Bahia – 1968

# LUANDA Ê BANDÊ

Corrido de capoeira

Vivo solo cantado uma 8ª abaixo

Lu - an - da é ban - dê, Lu - an - da é pa - rá,

Oi, lá no cais da Ba - hi - a Já não se po - de pas - sá, Na ro - da

de ca - po - ei - ra não tem lê - lê, não tem na - da, Não tem lê - lê nem lá - lá.

côro solo côro solo

Oi, lá i lá i lá, Oi, lê - lê, Oi, lá i lá i lá, Oi, lê - lê. Oi, lá i lá i

Solo: Luanda é bandê,  
 Luanda é pará,  
 Oi, lá no cais da Bahia  
 Já não se pode passá,  
 Na roda de capoeira  
 Não tem lê-lê, não tem nada,  
 Não tem lê-lê nem lá-lá.

Coro: Oi, lê-lê, } repetir indefinidas vezes  
 Solo: Oi, lá i lá i lá,  
 Coro: Oi, lê-lê.

Segunda versão:

Solo: Luanda é bandê,  
 Luanda é pará,  
 Tereza samba sentada  
 Dalila samba de pé  
 Oi lá no cais da Bahia  
 Não tem lê-lê, não tem nada,  
 Não tem lê-lê nem lá-lá.

Oi, lá i lá i lá,

Coro: Oi, lê-lê,

Solo: Oi, lá i lá i lá,

Coro: Oi, lê-lê.

Coletado em Salvador- Bahia  
 Informante: Mestre Canjiquinha  
 Ano: 1969

# SOU EU, SOU EU QUEM VEM LÁ

Corrido de capoeira

Vivo

solo                      côm                      solo                      côm

Sou eu, sou eu,                      Quem vem lá.                      Sou eu Ben - ve - lu - (to)                      Quem vem lá.

solo                      côm                      solo                      côm

Mon - ta - do a ca - va - (lo) Quem vem lá                      Fu - man - do cha - ru - (to) Quem vem lá.

Solo: Sou eu, sou eu,

Coro: Quem vem lá,

Solo: Sou eu Benveluto

Cor: Quem vem lá,

Solo: Montado a cavalo

Coro: Quem vem lá,

Solo: Fumando charuto

Coro: Quem vem lá.

Solo: Sou eu, sou eu,

Coro: Quem vem lá,

Solo: Sou eu Benveluto

Coro: Quem vem lá,

Solo: Montado a cavalo

Coro: Quem vem lá,

Solo: Coberto de luto

Coro: Quem vem lá.


Coletado em Salvador – Bahia

Informante: Mestre João Grande

Ano: 1963

**ANEXOS**

## Plano Geral do Curso PERI I

	<p><b>Educação Intercultural e Movimentos Sociais</b></p> <p>Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina          Campus Universitário Trindade (Caixa Postal 476)          88.010-970 Florianópolis SC          Telefone: (0xx48) 331-8702 E-mail: <a href="mailto:mover@mover.ufsc.br">mover@mover.ufsc.br</a>  <a href="http://www.mover.ufsc.br">http://www.mover.ufsc.br</a></p>
---	---

### PERI – Programa de Educação e Relações Interculturais

Curso de Extensão Universitária Experimental de  
**Formação de Educador@s na perspectiva intercultural**

“Mestre  
 não é quem sempre ensina,  
 é quem de repente aprende”  
*João Guimarães Rosa*

“Ninguém educa ninguém,  
 ninguém se educa sozinho,  
 as pessoas se educam em relação  
 mediatizadas pelo mundo”  
*Paulo Freire.*

Parceria	Cidade	Período	
UFSC – UDESC -UNIVALI	Florianópolis-SC	2004.2	<b>Experimentação 01</b>
UFSC - UEL	Londrina-PR	2005.1	<b>Experimentação 02</b>
UFSC - UFV	Viçosa-MG	2005.2	<b>Experimentação 03</b>

Carga horária: 90 h/a  
 Horário: 4 encontros presenciais de 15h/a (sextas-feiras e sábados) mais 30h/a de atividades acompanhadas virtual e semi-presencialmente.  
 Local: Universidades parceiras.  
 Vagas por curso: 30



### Equipe Pedagógica

Integrante	Instituição	Responsabilidade
Reinaldo Matias Fleuri	UFSC	Coordenação geral, prof/pq
Cristiana Tramonte	UFSC	Vice-coordenação, prof/pq
Marcio Vieira de Souza	UNIVALI	Professor-pesquisador
Cleonice Maria Tomazzetti	UFSC	Professora-pesquisadora
Beleni Salete Grando	UNEMAT	Professora-pesquisadora
Paulo Roberto Padilha	IPF	Professor-pesquisador
Telmo Marcon	UPF	Professor-pesquisador
Marcia Rejania de Souza Xavier	UEL	Professora-pesquisadora
Maria Izabel Porto de Souza	MOVER/UFSC	Professora-pesquisadora
Rosângela Steffen Vieira	MOVER/UFSC	Professora-pesquisadora
Nadir Esperança Azibei	UDESC/UFSC	Professora-pesquisadora
Willer Araujo Barbosa	UFV/UFSC	Professor-pesquisador
Marcio Penna Corte Real	UCS/UFSC	Professor-pesquisador
Luiz Gabriel Angenot	UFSC	Apoio técnico
Ivanete Nardi	UFSC	Apoio técnico
Gladis Tibourski Lazzarotto	UFSC	Auxiliar pesquisa
Juliana Achcar	UFSC	Auxiliar pesquisa
Thaís Fernanda Castro Rodrigues	UFSC	Auxiliar pesquisa
Morgana Dias Johann	UFSC	Auxiliar pesquisa

### Apresentação

A proposta de um curso experimental de formação de educador@s na perspectiva intercultural faz parte do projeto de pesquisa Educação Intercultural: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares, que conta com o apoio do CNPq (Processos 473965/2003-8 e 304741/2003-5).

No âmbito deste projeto de pesquisa, serão realizados três cursos de formação de educador@s que servirão como campo para a elaboração e experimentação de referenciais epistemológicos, teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para práticas educativas escolares e populares, assim como a articulação de uma rede de parcerias a partir da qual se desencadearão processos de formação de educador@s em território nacional.

Optou-se por propor este curso experimental na modalidade de extensão universitária, por sua versatilidade e flexibilidade institucional, assim como se investirão esforços por integrar novas tecnologias e mediações informáticas de comunicação para dar sustentabilidade à formação permanente em processos e entre educador@s articulad@s em rede. A realização de experiências com diferentes grupos, em contextos diversificados, possibilitará elaborar, experimentar e aprimorar estratégias e metodologias complexas e interculturais, capazes de ensinar trabalhos de formação inseridos crítica e criativamente em realidades e práticas multiculturais.

A equipe responsável pela condução do processo de pesquisa será constituída pel@s integrantes do *Núcleo Mover*, devendo estabelecer parcerias com outras instituições e professor@s-pesquisador@s, particularmente na

organização e no desenvolvimento dos cursos, de acordo com as condições e peculiaridades locais. A seleção das pessoas a participarem como formand@s será feita pela equipe de pesquisa segundo critérios de *inserção social* em práticas sócio-educacionais (vinculação a movimentos, grupos e instituições sócio-educacionais), *motivação* e *disponibilidade* para participar deste processo de formação e de pesquisa. Serão cumpridos os requisitos de ética de pesquisa (<http://www.cepsh.ufsc.br/>), no que diz respeito à adesão consciente e voluntária ao projeto. Os custos de formulação e execução do processo de pesquisa serão cobertos pelos recursos do CNPq (no que diz respeito a material de apoio à pesquisa e deslocamento da equipe; as atividades docentes não terão, nesta fase experimental, remuneração específica); a infra-estrutura logística e de equipamentos será proporcionada pelas instituições promotoras e parceiras; @s cursist@s, por serem convidad@s, não deverão pagar taxas de inscrição e receberão os certificados pertinentes, de acordo com seu desempenho; mas, como contrapartida, deverão garantir outros recursos de auto-manutenção, (alimentação, transporte e hospedagem).

Prevê-se a realização de três experiências-piloto, de acordo com as condições atuais de viabilidade, em Florianópolis (UFSC/UDESC/UNIVALI) no semestre 2004.2, Londrina (UFSC/UEL) no semestre 2005.1 e em Viçosa (UFSC/UFV) no semestre 2005.2.

### **Justificativa**

A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas. O Brasil, sendo historicamente constituído como uma sociedade multiétnica e culturalmente híbrida (Canclini, 1998; Bhabha, 1998; Geertz, 1978), enfrenta agora desafios que se acirram em plano nacional, na medida em que se intensificam suas relações internacionais, numa conjuntura recentemente agravada por ações políticas que ativam estratégias belicistas no combate ao "terror", assim como as mais diferentes manifestações de racismos e sectarismos socioculturais.

Tal conjuntura requer um investimento decisivo para a consolidação das perspectivas interculturais e dialógicas nos campos sociais e educacionais. Em plano político, evidencia-se o desafio de se promover a igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos e grupos sociais, e simultaneamente, garantir o direito à diferença pessoal e cultural (Costa, 2000; McLaren, 1997; 2000; Hall, 1999). Em plano social, o de favorecer o desenvolvimento autônomo de sujeitos individuais ou coletivos e, ao mesmo tempo, construir relações sociais de respeito e de solidariedade. Em plano educativo, o de desenvolver a disposição a explicitar e elaborar os conflitos, de modo a fortalecer a identidade pessoal e cultural, ao mesmo tempo que construir processos de entendimento e cooperação entre os diferentes grupos sociais (Bonfigli e Spadaro, 1995; Demetrio e Favaro, 1998; Canen e Moreira, 2001; Candau, 2000, 2002; Costa, 1998; Falteri, 1998; Silva, 1999; Fleuri, 1996b, 2000b).

É na relação entre movimentos sociais de diversos matizes, enraizados em contextos diferentes (Gohn, 1997; Kowarick, 1994; Sader, 1988; Scherer-Warren, 1997, 1998, 1999a), que se torna possível elaborar novas linguagens e modelos interculturais à altura da complexidade dos desafios contemporâneos. Este é um dos principais desafios assumidos pelo grupo que vem desenvolvendo este projeto de pesquisa em educação intercultural (Fleuri e Falteri, 1998), ao focalizar

os processos históricos e sociais em que se evidenciam tensões inerentes a ambivalências constitutivas da identidade e da diferença cultural (Bhabha, 1998; Geertz, 1978).

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo (Bocchi e Ceruti, 1985; Morin, 1985, 1996; Bateson, 1976, 1986, 1997; Galli, 1996; Severi e Zanelli, 1990; Azibei, 2001) da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (Fleuri, 1996a, 1996b, 1998a, 1998b, 2001, 2002a, 2002b; Touraine, 1998; Fleuri e Costa, 2001; Nanni, 1998; Fleuri, Gauthier e Grando, 2001; Stoer, 2001; Souza, 2002).

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a Pluralidade Cultural como um dos temas transversais (Brasil, 1997a, 1997b; Busquets, 1998; Yus Ramos, 1998a, 1998b), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional, com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade, nos diferentes processos educativos e sociais (Tassinari, 2001; Gonçalves e Silva, 1998; Pistóia, 2001; Rocha, 1999).

O presente projeto de curso de formação de educadores toma como base o projeto de pesquisa mais amplo que busca desenvolver investigações, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e "deslizante" do "inter-" (-cultural, -étnico, -geracional, -grupar etc.) constitutiva de possibilidades de criação cultural. Tal projeto de pesquisa pretende realizar uma revisão crítica da produção teórica recente no Brasil, no sentido de evidenciar as questões transversais e as perspectivas teórico-metodológicas emergentes no campo da educação intercultural, com o objetivo de aprofundar o estudo das questões chave e de desenvolver subsídios didático-pedagógicos para as práticas educacionais na escola e nos movimentos sociais.

Trata-se de um projeto de investigação e de intervenção educativa de natureza interdisciplinar, envolvendo pesquisador@s e educador@s ligad@s às áreas de educação, comunicação, sociologia, antropologia, educação física, psicologia, filosofia, geografia e outras, assim como pela articulação em rede com outros grupos de pesquisa e com diferentes entidades de intervenção social, configurando inserção regional, de abrangência nacional e internacional. Sua viabilidade institucional vem sendo garantida pelo suporte do Núcleo "Mover - Educação Intercultural e Movimentos Sociais", do Centro de Ciências da Educação da UFSC, e por sua articulação interinstitucional, através de seus integrantes vinculados a diferentes instituições de ensino superior e de educação popular (UEL, UFSM, UNEMAT, UFV, UDESC, UNIVALI, UPF, UCS, CEDEP, IPF, UCDB), assim como pelo o apoio do CNPq (Processo 473965/2003-8, chamada Edital Universal CNPq 01/2002 - Faixa B, e Processo 304741/2003-5, Chamada CA 10/2003 / Produtividade em Pesquisa – PQ).

O projeto apresenta, enfim, significativo potencial de aplicabilidade prática na formação de pesquisador@s (doutorand@s, mestrand@s, graduand@s) e de educador@s em diferentes contextos sociais e institucionais, na consolidação de redes de cooperação científica e de formação permanente, no desenvolvimento de referenciais epistemológicos e metodológicos, assim como de subsídios didático-pedagógicos para a Educação Intercultural.

### **Objetivos gerais do Projeto Experimental**

Desenvolver um curso de formação de educador@s, através do qual se possa elaborar e experimentar subsídios teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para a Educação Intercultural.

Conceituar epistemologicamente a perspectiva intercultural da educação, focalizando no contexto brasileiro e latino-americano as relações de identidade e diferença que se desenvolvem em *movimentos e grupos sociais*, particularmente no âmbito das relações entre instituições sócio-educacionais, culturas étnicas, geracionais, de gênero e outras, visando à elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a formação de educador@s, assim como para a educação popular e educação escolar.

### **Objetivo geral do curso**

Ⓢ Constituir processos em rede de formação intercultural permanente entre educador@s que atuam em contextos multiculturais.

### **Objetivos pedagógicos do curso.**

Articular processos interculturais de investigação, de intervenção educativa, a partir da tematização dos desafios emergentes nos contextos e nas práticas sociais d@s educador@s em formação.

Promover processos pedagógicos e investigativos de re-conhecimento crítico das situações-limite enfrentadas, e dos seus respectivos contextos, com base em olhares endógenos e exógenos.

Desenvolver métodos e técnicas de pesquisa e de Educação Intercultural a partir da tematização e análise dos desafios enfrentados na própria prática

Elaborar referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos complexos para a educação e pesquisa intercultural, a partir do processo investigativo e pedagógico desenvolvido

### **Fundamentação teórica da proposta metodológica do curso**

A Educação Intercultural se constitui na busca de enfrentar um dos mais espinhosos problemas do nosso tempo, que é o da possibilidade de conviver nas

diferenças e com as diferenças, *respeitando-as* e buscando *integrá-las em uma unidade que não as anule* mas que *ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*. Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção e conflitos entre os povos e entre classes sociais, a ser considerada no equilíbrio internacional e ecológico mundial. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes nas formas do pensamento complexo.

Neste sentido, a proposta de Educação Intercultural refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações teórico-metodológicas importantes para o campo da educação.

A mais importante implicação constitui-se na própria concepção de educação. A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida apenas como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se torna um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. Neste processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais estes *elementos* adquirem significados. Nestes entrelugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos *limiares das situações-limite*.

A educação se constitui, assim, por processos de aprendizagem de *segundo nível* (Bateson, 1986, p. 319-28), ou seja, a compreensão do *contexto* que, construído pelos próprios sujeitos em interação, configura os significados de seus atos e relações. Tais processos de *deuteroaprendizagem* (aprendizagem de *segundo nível*) promovem o desenvolvimento de *contextos educativos* que permitem a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais, mediante as próprias relações desenvolvidas entre sujeitos. Os processos educativos se desenvolvem, assim, na medida em que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes, que interagem dinamicamente

com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos, na direção de uma “ecologia da mente”<sup>154</sup>.

Nesta perspectiva, a investigação-ação educacional (Carr & Kemmi's, 1988; De Bastos, 1995; Grabauska, 1999; Grabauska & De Bastos, 2001; Mion & Saito, 2001; Corte Real, 2001), principalmente através de seus aspectos colaborativo e participativo no processo educativo, o qual ocorre através de momentos de planejamento, ação, observação e reflexão, apresenta-se como uma possibilidade concreta de promover interações dialógicas no enfrentamento das situações-limite (Freire, 1987) vividas por educador@s em contextos multiculturais.

Numa visão aproximativa à investigação-ação educacional, busca-se o aporte da pedagogia da alternância (BARBOSA, BEGNAMI e RIBEIRO, 2002), enquanto uma concepção educacional que visa à formação integral do ser humano e que tem na plena cidadania e no desenvolvimento sustentável seus principais desafios. Tal concepção educacional, ao dinamizar-se em torno de tempo-escola e tempo-comunidade, emprega a alternância como uma estratégia educativa capaz de ampliar o espaço presencial escolar, trazendo para o diálogo os problemas vividos pel@s educand@s no seu cotidiano.

As concepções teórico-metodológicas da educação popular, da investigação-ação educacional e a da pedagogia da alternância, entre outras concepções e estratégias educativas, servirão de referências para o desenvolvimento do projeto de curso e de pesquisa na perspectiva intercultural.

### **Dinâmica do curso**

A proposta de curso está estruturada em 4 encontros presenciais de 15 horas-aula (a se realizar em fins de semana), com intervalos, aproximados, de duas semanas, nos quais serão desenvolvidas atividades semi-presenciais e virtuais supervisionadas. Assim, o curso se constituirá de 60 horas-aula de atividades didáticas presenciais e (ao menos) 30 horas-aula de atividades didáticas semi-presenciais.

A equipe responsável pela condução do curso desenvolverá atividades específicas de pesquisa e de sistematização paralelamente ao planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do processo pedagógico. Por outro lado, @s cursist@s, como atividades semi-presenciais, deverão desenvolver estudos do meio no qual se inserem. Tais estudos serão orientados por projetos coletivos elaborados durante cada encontro presencial, mas levados a cabo individualmente. Esses estudos do meio constituirão, ademais, uma forma de socialização dos conhecimentos, bem como abastecerão as reflexões desses mesmos encontros, através de exposição criativa em sub-grupos – ao molde de uma instalação pedagógica, que será visitada e interpretada por outro sub-grupo.

Propõe-se um movimento pedagógico em quatro Encontros (cada um utilizando em média 15 h/a de atividades didáticas presenciais e 10 h/a de

<sup>154</sup> A noção de *ecologia da mente* implica um modo novo de pensar “interdisciplinar, mas não no sentido simples e ordinário de consentir uma troca de informações através dos confins das disciplinas, mas de permitir a descoberta de estruturas comuns a muitas disciplinas” (Bateson *apud* Donaldson, 1997, p. 18).

atividades de pesquisas supervisionadas semi-presencialmente, com apoio do ambiente virtual de aprendizagem do TELEDUC). Assim se organizam os Encontros:

1. Tematização dos desafios interculturais emergentes nas práticas sócio-educacionais e organização de processos de investigação teórico-prática sobre tais questões.

**Concepção Geral:** O primeiro encontro visa à interação das identidades e diferenças d@s participantes; à organização do planejamento das atividades do curso, através das percepções e análises dos conceitos de educação, na perspectiva da interculturalidade e da complexidade; e ao levantamento das questões emergentes presentes nas práticas educativas vividas pel@s mesm@s. Este momento é fundamentalmente caracterizado pela ênfase no *conhecimento e encontro* d@s participantes e no *planejamento* e encaminhamento das *ações de investigação* dos desafios emergentes vividos pelo grupo. Para tanto será desenvolvido em dois módulos ou unidades.

**Objetivos:** Proporcionar a apresentação e contextualização dos universos pessoais e de atuação d@s participantes; tematizar os desafios emergentes nas práticas educativas d@s participantes; organizar grupos autônomos de investigação dos desafios emergentes; trabalhar a compreensão e critérios para a utilização de ferramenta de ambiente virtual de aprendizagem.

2. Estudo dos contextos em que emergem os desafios, a partir de perspectivas de quem está vivenciando os problemas (visão endógena).

**Concepção Geral:** O segundo encontro visa a analisar os resultados de investigações empíricas realizadas pel@s participantes em seus locais de atuação; e a organizar equipes heterogêneas para visitas em locais de outr@s parceir@s, em uma dinâmica de acolhimento e estranhamento. Portanto, configura-se como um momento guiado pela idéia de *observação* das ações já realizadas e deliberação de novas *ações* de investigação dos problemas emergentes.

**Objetivos:** analisar os resultados das investigações empíricas realizadas pel@s participantes; e organizar equipes heterogêneas de investigador@s para investigação em contextos de parceir@s.

3. Estudo dos contextos de emergência dos desafios, a partir de perspectivas exógenas (dos sujeitos cursist@s não envolvidos diretamente).

**Concepção Geral:** O terceiro encontro visa à análise da *observação* realizada em torno das situações-limite, dos inéditos viáveis e dos estranhamentos vividos pelos grupos heterogêneos de investigação nos locais de atuação d@s parceir@s.





<b>2005</b>	<b>Jul.</b>	<b>Ago.</b>	<b>Set.</b>	<b>Out.</b>	<b>Nov.</b>	<b>Dez.</b>
Formulação do projeto	>>>>	>				
Organização infra-estrutura		>>>	>>>	>>>>	>>>>	
Convite d@s cursistas		>>>	>			
Encontros presenciais		>	>	>	>	
Atividades TelEduc		>>>	>>>	>>>>	>>>>	>>>>
Análise, sistematização e divulgação dos resultados			>>>	>>>>	>>>>	>>>>

### **Avaliação de aprendizagem**

A avaliação de aprendizagem d@s estudantes será feita com base em:

1. Realização das atividades didáticas presenciais e semi-presenciais;
2. Realização das atividades didáticas de pesquisa e intervenção de campo.

O certificado de aprovação será concedido a quem tiver aproveitamento bom ou excelente e frequência mínima de 75% nas atividades presenciais e semi-presenciais.

Estratégias para o desenvolvimento do processo de pesquisa a partir do curso proposto.

Formas de registro de informações para a pesquisa

Serão utilizados cinco instrumentos de registro para a pesquisa:

- 1 - 2 diários de classe
- 2 - 1 diário de aula para cada educador@
- 3 - Roteiro de avaliação das atividades
  - 3.1- Individual;
  - 3.2- Grupo;
  - 3.3- Coordenação, pel@s integrantes
  - 3.4- No processo, pel@s educador@s
- 4 - Painel de avaliação (Elogio, Crítico, Proponho)
- 5- Fotografias, gravações de áudio e de anotações d@s participantes, coordenador@s, observador@s.

Cronograma de encontros da equipe de pesquisa

O estudo e análise das informações colhidas e sistematizadas no processo educacional desenvolvido serão elaborados pela equipe, tendo, no semestre 2004.2, o seguinte cronograma de encontros de equipe:

### **Cronograma das reuniões da equipe na sede do MOVER - 2º semestre de 2004**

<b>Mês</b>	<b>Dias</b>
<b>Agosto</b>	05, 12, 26, 31

<b>Setembro</b>	02, 09, 30
<b>Outubro</b>	07, 21
<b>Novembro</b>	04, 18
<b>Dezembro</b>	03, 04

**Obs.:** As reuniões acontecerão no horário das 8h e 30 min às 12h. Excepcionalmente nos dias 03 e 04 de dezembro, serão das 8h e 30min às 12h e das 14h às 18h.

### **Referências Bibliográficas**

- AZIBEIRO, N. E. Movimentos Sociais, Paradigma da Complexidade e Intercultura: algumas considerações para discussão em sala-de-aula. Cadernos do NEPP, nº 1. Florianópolis: FAED/UDESC, maio 2001.
- BARBOSA, W.A.; BEGNAMI, J.B.; e RIBEIRO, S. da. S. (Orgs.) Escola família agrícola: prazer em conhecer, alegria em conviver. Belo Horizonte: AMEFA; Viçosa, MG: CTA-ZM; Anchieta: UNEFAB, 2002.
- BATESON, G. Mente e Natureza. A unidade necessária. [Mind and Nature: a necessary unity]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979]. (Trad. ital. 1984).
- BATESON, G. Una Sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente. [A sacred unity. Further steps to na ecology of mind]. Trad. ital. de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].
- BATESON, G. Verso un'ecologia della mente. [Steps to an Ecology of Mind]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976 [1972].
- BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOCCHI, G. e CERUTI, M. (a cura di). La sfida della complessità. Milano: Feltrinelli, 1985.
- BONFIGLI, G. e SPADARO, M. Intercultura e cooperazione. In: Cooperazione Educativa, MCE, n. 1, p. 19-22, 1995.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997a, 126p.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997b, 164p.
- BUSQUETS, M. D. et alii. Temas transversais em educação. São Paulo: Ática, 1998.
- CANCLINI, N. G. Culturas híbridas. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CANDAU, V. M. (org). Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CANDAU, V. M. Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001.
- CARR, W.; e KEMMI'S, S. Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CORTE REAL, M.P, Investigação-ação e educação problematizadora: para lidar com a cultura nas práticas educativas e formação de professores. In: (MION,

- R.A. e SAITO, C.I. Orgs.) *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- COSTA, M. V. (org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- COSTA, M. V. Currículo e Políticas culturais. In: COSTA, M. V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p.159-176.
- DE BASTOS, F. da. P. *Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica*. São Paulo: FEUSP/IFUSP, Tese de Doutorado, 1995.
- DEMETRIO, D.; FAVARO, G. *Bambini Stranieri a Scuola: accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1998.
- DONALDSON, Rodney A. Introduzione. In: BATESON, Gregory. *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. [A sacred unity. Further steps to an ecology of mind]. Trad. ital. de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].
- FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo M. (org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis, MOVER/NUP: 1998. p. 33-44.
- FLEURI, R. M. (Coordenador); SCHERER-WARREN, I. *Educação intercultural e Movimentos Sociais: cidadania e reconhecimento identitário no sul do Brasil*. Projeto de Pesquisa – Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação. PSPPG/CNPq. Florianópolis, 2001. (Processo CNPq 520770/99-4)
- FLEURI, R. M. (org.). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis, MOVER/NUP, 1998a. 216p.
- FLEURI, R. M. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. Colaboradoras: Bittencourt, Silvana e Schucman, Lia. Trabalho apresentado na 25ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2002b. Publicação virtual: <http://www.anped.org.br/25/sessoesespeciais/reinaldofleuri.doc>
- FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *Revista Percursos*, v.2, p.109/128. Florianópolis: NEPP/UDESC, 2001.
- FLEURI, R. M. e COSTA, M. V. *Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- FLEURI, R. M. e FALTERI, P. Rizoma - Educação Intercultural: linhas de um percurso de cooperação científica. In: FLEURI, R. M. e FANTIN, M. (Orgs.) *Culturas em relação*. Florianópolis, MOVER: 1998. p. 15-18.
- FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. In: *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*. Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, jul./dez.2002a.
- FLEURI, R. M. Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil. Projeto Integrado de Pesquisa – PQ/CNPq. Florianópolis, 2000a. (Processo CNPq 520210/99-9)
- FLEURI, R. M. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M.V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998b, p. 99-122.
- FLEURI, R. M. Freinet: confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, M. D. C. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 1996a. p. 195-207.
- FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p. 67-81.
- FLEURI, R. M. *Un percorso di cooperazione educativa interculturale: appunti e appuntamenti*. (Um processo de cooperação educativa intercultural: pontos e

- encontros). In: *Cooperazione educativa interculturale Brasile-Itália - Progetti e percorsi*. (Cooperação educativa intercultural entre Brasil e Itália - Projetos e processos). Subsídios para debate. Dossier parte I. Bologna: Università degli Studi di Bologna, 1996b. p. 4-16.
- FLEURI, R. M.; GAUTHIER, J.; GRANDO, B. S. (Orgs.) Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLI, M. C. *Lo spazio dell'incontro: percorsi nella complessità*. Roma: Meltemi Editore, 1996.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOHN, M. da G. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *O Jogo das diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GRABAUSKA, C.J. *Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no curso de Pedagogia*. Santa Maria: PPGE/CE/UFSM, Tese de Doutorado, 1999.
- GRABAUSKA, C.J.; e DE BASTOS, F. da. P. *Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa*. In: (MION, R.A. e SAITO, C.I. Orgs.) *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- HALL, S. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- KOWARICK, L. (org.). *As lutas sociais e a cidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MION, R.A.; e SAITO, C.I. *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- MORIN, E. *Le vie della complessità*. In: BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.
- NANNI, A. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI, 1998.
- PISTÓIA, L. H. C. *Desvantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- ROCHA, E. A. C. *A Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação infantil*. Florianópolis: NUP/UFSC, 1999.
- SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SCHERER-WARREN, I. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999a.
- SCHERER-WARREN, I. *Movimentos sociais e a dimensão intercultural*. In: FLEURI, R. M. (org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 31-32.

- SCHERER-WARREN, I. Redes e espaços virtuais: uma agenda para a pesquisa de ações coletivas na era da informação. Cadernos de Pesquisa nº 11, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, UFSC, 1997.
- SEVERI, V.; ZANELLI, P. Educazione, complessità e autonomia dei bambini. Firenze: Nuova Italia, 1990.
- SILVA, G. F. da. Do Estado-nação à sociedade-rede: o reconhecimento da multiculturalidade na educação. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Vol. 4, no. 2, p. 7-24, Canoas, 1999.
- SOUZA, M. I. P. de. Construtores de Pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- STOER, S. Desocultando o vó das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise. Porto: Afrontamento, 2001.
- TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2.ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.
- TOURAINÉ, A. Poderemos viver juntos? Petrópolis: Vozes, 1998.
- YUS RAMOS, R. Temas transversais: a escola da ultramodernidade. In: Pátio, Revista pedagógica, ano 2, n.5 maio/julho 1998a, p. 8-11.
- YUS RAMOS, R. Temas Transversais: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

### Fontes Eletrônicas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Comitê de Ética na Pesquisa Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos na Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.cepsb.ufsc.br/>> acesso em: 26 de julho de 2004.

### Recursos necessários

#### Viagens e diárias em 2004

Integrante	Bilhetes	Viagens	Diárias
Reinaldo Matias Fleuri	Fln-Londrina-Fln	1	02
Cleonice Maria Tomazzetti	SM-Londrina-SM	1	02
Marcio Penna Corte Real	Fln-Londrina-Fln	1	02
Willer Araujo Barbosa	Fln-Londrina-Fln	1	02
	Fln-Londrina-Fln	1	02

#### A. Equipamentos e materiais de uso

**Nome da entidade parceira:** Núcleo Mover Educação Intercultural e Movimentos Sociais - Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.

**Cidade:** Florianópolis

**Estado:** Santa Catarina

### 1.0 - Lista de equipamentos disponíveis para realização do Projeto PERI

Ord.	Descrição	Qtidade
01	Micro Computador	05*
02	Impressora HP 600	01
03	Impressora HP 840	01
08	Gravador de mão em fita cassete	01
04	Acervo Bibliográfico com 1246 registros	01
05	Sala de reuniões do Núcleo com capacidade para até 25 pessoas	01
06	Salas de aula do Centro de Ciências da Educação	**
07	Auditório do Centro de Ciências da Educação	01 **

\* Há mais um Micro no NEPEMOS na FURB em Blumenau que somará seis micros.

\*\* A reservar.

### 1.1 - Lista de equipamentos NECESSÁRIOS DE SEREM ADQUIRIDOS para realização do Projeto PERI

Ord.	Descrição	Qtidade
01	Máquina Fotográfica Digital	01

### 2.0 - Lista de material de uso e de apoio disponíveis para realização do Projeto PERI

Ord.	Descrição	Unidade	Qtidade
	Alfinete (para mural)	caixa	06
	Almofada para carimbo	peça	01
	Crampeador 266	peça	01
	Barbante	rolo	05
	Borracha	peça	20
	Caderno capa dura	peça	20
	Caneta hidrocor com 24 unidades	peça	10
	Caneta esferográfica (azul e vermelho)	peça	10
	Clips (pequeno, médio e grande)	caixa	40
	Cola em bastão	peça	24
	Corretivo	peça	12
	Durex (fita mágica)	peça	05
	Envelope pequeno (kraft ouro)	peça	250
	Envelope médio (kraft ouro)	peça	250
	Envelope grande (kraft ouro)	peça	500
	Envelope pequeno (branco)	peça	875
	Fita de áudio cassete	peça	50
	Giz de cera (12 cores)	caixa	20
	Grampo para grampeador	caixa	02
	Lápis de cor (12 cores)	caixa	06
	Lápis preto	caixa	100
	Cartucho preto de impressora HP 840	peça	01



**1.1 - Lista de equipamentos NECESSÁRIOS DE SEREM ADQUIRIDOS para realização do Projeto PERI**

Ord.	Descrição	Qtidade

**2.0 - Lista de material de uso e de apoio disponíveis para realização do Projeto PERI**

Ord.	Descrição	Unidade	Qtidade

**2.1 - Lista de material de uso e de apoio NECESSÁRIOS DE SEREM ADQUIRIDOS para realização do Projeto PERI**

Ord.	Descrição	Unidade	Qtidade

C. Equipamentos e materiais de uso  
**Nome da entidade parceira:** Universidade Federal de Viçosa  
**Cidade:** Viçosa  
**Estado:** Minas Gerais

**1.0 - Lista de equipamentos disponíveis para realização do Projeto PERI**

Ord.	Descrição	Qtidade





**Plano Geral do curso PERI Capoeira**

**NÚCLEO EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E MOVIMENTOS SOCIAIS - MOVER**

**&**

**CONFRARIA CATARINENSE DE CAPOEIRA - TRIPLO-C**

**CURSO DE CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES  
DE CAPOEIRA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Projeto apresentado ao Núcleo MOVER  
para discussão e análise.

Florianópolis-SC

Fevereiro2005

## SUMÁRIO

1. Identificação do Projeto
  - 1.1 Linha de Extensão
  - 1.2 Unidade Responsável
  - 1.3 Responsável/Orientador do Projeto
  - 1.4 Endereço do Responsável/Orientador
  - 1.5 Corpo Docente
2. Caracterização do Projeto
  - 2.1 Período de Realização
  - 2.2 Local e Horário de Realização
  - 2.3 Endereço do Local de Realização
  - 2.4 Número de Vagas
  - 2.5 Clientela/População Alvo
  - 2.6 Carga Horária
  - 2.7 Período Destinado À Divulgação
  - 2.8 Inscrições
3. Objetivos e Justificativa do Projeto
  - 3.1 Resumo
  - 3.2 Objetivos
  - 3.3 Justificativa
  - 3.4 Metodologia
  - 3.5 Critérios de Avaliação
4. Previsão Orçamentária
  - 4.1 Recursos Físicos e Materiais a Serem Utilizados
  - 4.2 Obrigações da UFSC/MOVER
  - 4.3 Obrigações da Confraria Catarinense de Capoeira
5. Bibliografia

### **Identificação do Projeto**

1. Unidade Responsável: MOVER
2. Responsável/Orientador do Projeto: Prof. Doutor Fleuri
3. Endereço do Responsável/Orientador
4. Corpo Docente

Drauzio Pezzoni Annunciato  
José Luiz Cirqueira Falcão  
Lourival Fernando Alves Leite  
Marcelo Backes Navarro Stotz  
Márcio Penna Corte Real  
Marcos Duarte de Oliveira  
Reinaldo Matias Fleuri  
Valmir Ari Brito

### **Caracterização do Projeto**

Período de Realização: Abril a Dezembro de 2005

Local e Horário de Realização: Centro de Educação da UFSC

Endereço do Local de Realização: Trindade

Número de Vagas: 35 vagas

Clientela/População Alvo: professores de capoeira de Santa Catarina

Carga Horária: 120 horas-aula

Período Destinado À Divulgação: Fevereiro e Março de 2005

Inscrições: No Mover

#### **1. Introdução**

Levando-se em consideração que a capoeira vem conquistando a cada dia um maior número de praticantes e muitos desses se motivam a se profissionalizarem neste ofício, transformando esta atividade num campo de trabalho, esse projeto procura desenvolver ações estratégicas que promovam a capacitação dos chamados “educadores populares de capoeira” numa perspectiva crítica e auto-organizativa.

A opção de realizar esse curso de capacitação de educadores populares de capoeira baseia-se no fato de que trata-se de uma manifestação cultural notabilizada pelo seu exuberante campo de possibilidades, cuja trajetória histórica reflete importantes contradições que marcam a sociedade brasileira. Da condição

de “luta de escravo em ânsia de liberdade”, perseguida e discriminada, tornou-se símbolo de brasilidade e adentrou espaços institucionais antes impensáveis, seja como prática desportiva, seja como conteúdo curricular universitário. Convém destacar que a sua trajetória histórica tem relevância fundamental no processo de entendimento da realidade social e política brasileira, marcada pelo conservadorismo, preconceito e racismo.

Esse projeto parte do princípio de que o trato com o conhecimento da capoeira deve se dar de forma coletiva, ampliada, interdisciplinar, enfocando problemáticas significativas que envolvam processos de interação social na busca de soluções que atendam não somente a necessidades e interesses específicos de sujeitos e/ou grupos, mas que possam contribuir para soluções de problemas mais gerais que permeiam todo e qualquer processo de implementação de políticas culturais realmente consistentes.

Este projeto de curso procurará dar qualidade ao trato com o conhecimento da capoeira, com a implementação de uma ampla estratégia de capacitação profissional comprometida não só com o desenvolvimento de competências e habilidades para atender as demandas do mercado de trabalho, mas que promova uma capacitação que integre aspectos de ordem econômica, política e cultural.

## **2. Objetivos**

### **2.1 - Objetivo Geral:**

Capacitar Educadores Populares de Capoeira na Perspectiva Intercultural

### **2.2 - Objetivos Específicos**

- Problematizar e potencializar a dimensão educativa das práticas de capoeira
- Construir a compreensão dos diferentes sujeitos, contextos e dimensões das relações sociais e educativas no mundo da capoeira.
- Promover redes de interação entre diferentes grupos e perspectiva do mundo de capoeira.

### **3. Justificativa**

A capoeira, uma manifestação cultural, hoje difundida no mundo inteiro, que se constituiu, ao longo de sua trajetória histórica, num extraordinário campo de possibilidades exploratórias e também num emblema de brasilidade, tem recebido pouca atenção por parte das políticas públicas.

Convém destacar que o trato com o conhecimento da capoeira tem se dado majoritariamente por influência da lógica de mercado, com o privilégio de valores que fomentam o individualismo, a competição exacerbada, a supremacia dos mais “fortes” sobre os mais “fracos” etc.

### **4. Eixo Articulador do Projeto**

- a) o princípio da diversidade e o respeito às identidades construídas coletivamente numa perspectiva crítica;
- b) tempos e orientações técnicas e pedagógicas adequadas aos interesses das diferentes realidades em que os educadores se inserem;
- c) aprendizagens sociais significativas na linha da solidariedade, da cooperação, da diversificação, da criatividade, da emancipação, para a construção de uma cultura capoeirana dignificada;
- d) valorização dos patrimônios humanos e culturais, ampliando-se formas de relações humanas dignas e os valores culturais que contribuam para a emancipação do ser humano;
- e) Implementação de gestões autodeterminadas, participativas, democráticas e autônomas dos educadores populares em relação à capoeira;
- f) Opção por uma prática capoeirana sem violência e agressões entre seres humanos e em relação à natureza;
- g) Ampliação das possibilidades de trabalho através de projetos decididos por coletivos políticos ampliados, legitimados e relacionados com perspectivas de trabalho que promovam a autodeterminação e a emancipação dos participantes;
- h) Gestões colegiadas, como conselhos, para evitar o personalismo em sua condução, com a adoção dos princípios da transparência e da publicidade, evitando que grupos de capoeira específicos sejam privilegiados, comprometendo a sua respeitabilidade junto a toda a comunidade capoeirana.

## 5. Metas do Projeto

- 1- Construção de processos ampliados e participativos de reflexões coletivas para levantamento de aspirações e reivindicações dos diferentes sujeitos;
- 2- Construção de diagnósticos precisos sobre as diferentes situações em que se encontram os trabalhadores em capoeira;
- 3- Identificação de campos de trabalho que possam ser expandidos, serviços que possam ser oferecidos e relações que podem ser estabelecidas, entre comunidades e com outros projetos desenvolvidos nas esferas municipais, estaduais e federal;
- 4- Promover a inter-relação de ações estratégicas a partir de uma Política Cultural de Capacitação em Capoeira - em torno de um eixo articulador que possa **GARANTIR, CRITICAR, CRIAR E PRESERVAR A CULTURA CAPOEIRANA**, com desdobramentos para os diversos setores da vida em comunidade.

## 6 - Processo de Construção dos Participantes do Curso

Inicialmente, a comunidade da capoeira será convidada para participar de uma oficina organizada pelos coordenadores do curso. As inscrições poderão ser feitas pela internet ou no MOVER. Por ocasião da realização da oficina serão construídos pelos próprios participantes critérios que definirão requisitos para aqueles que pretendem continuar realizando o curso.

## 7 - Metodologia

Os encontros serão coordenados por dois responsáveis que providenciarão os recursos didáticos a serem utilizados. Cada encontro temático terá a duração de 4 horas-aula. Pela manhã o início será às 9:00 h e término às 13:00 h com um intervalo de 15 minutos. À tarde o início será às 15:00 e término às 19:00 h.

Neste curso serão adotados os princípios da metodologia da pesquisa-ação que tem como um dos pressupostos contribui para o melhor equacionamento de problemas significativos da prática social, bem como, possibilita uma tomada de consciência por parte dos sujeitos históricos envolvidos, com vistas a transformação da própria realidade. Thiollent (2000) afirma que, além da interação entre os diversos sujeitos históricos envolvidos numa pesquisa, a pesquisa-ação prevê o explícito conhecimento dos diferentes

papéis exercido por cada um destes e a intencionalidade das ações implementadas, isto é, embora não se recorra à imposição unilateral, os sujeitos envolvidos reconhecem a identidade e os objetivos do pesquisador. Entretanto, este deve se precaver de possíveis “inclinações missionárias”, negociando com os demais os pontos de conflito e de tensão e atuando como mediador atento, de modo a evitar que a situação seja manipulada por parte de quem “fala mais alto”.

Segundo Thiollent (2000, p. 14), pesquisa-ação “é um tipo de pesquisa social participante com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo”.

Essa estratégia de pesquisa encontra ressonância entre àqueles que não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos que caracterizam a maioria das pesquisas convencionais. Os sujeitos históricos envolvidos são convidados não só a dizer sobre, mas também a fazer algo, desempenhando, dessa forma, um papel ativo na própria realidade pesquisada. Em outras palavras, não se trata apenas de descrever a realidade pesquisada, mas operar estrategicamente no sentido de mudar a própria realidade pesquisada.

Outro aspecto que caracteriza a Pesquisa-ação é a simultaneidade de seu duplo objetivo, ao mesmo tempo em que, através dela, pretende-se aumentar o conhecimento da área de pesquisa, visa-se também o conhecimento ou o “nível de consciência” (Thiollent, 2000, p. 16) das pessoas e grupos considerados. Nesta perspectiva, entende-se que a Pesquisa-ação pode ainda ser destacada como uma pesquisa prática que implica em trabalhar com sujeitos da mudança, em vez de trabalhar sobre eles. Para Demo (1994, p. 38), seria aquela “destinada a intervir diretamente na realidade, a praticar teorias e teorizar práticas, a produzir alternativas concretas, a comprometer-se com soluções”.

Dessa forma, uma atividade de pesquisa-ação envolvendo práticas culturais populares não teria como preocupação o aperfeiçoamento de técnicas em relação a um padrão preestabelecido de conduta, mas objetiva problematizar a organização das ações culturais, tendo como referência problemáticas significativas que envolvem os sujeitos em relação.



A pesquisa-ação procura, portanto, atender a resolução de problemas imediatos e também desenvolver a consciência da coletividade a respeito dos problemas importantes que enfrenta. Segundo Thiollent (2000, p. 24), “quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas”.

## 8 - Temática dos Encontros (sugestão)

1. Concepções de Educação
2. Capoeira e Sociedade
3. Educação Intercultural
4. História da África
5. História do Negro no Brasil
6. História da Capoeira
7. Ética Profissional e o Papel do Educador
8. Psicologia do Desenvolvimento e Relações Humanas
9. Metodologias de Ensino da Capoeira
10. Segurança na/da Atividade Física: Primeiros Socorros
11. Capoeira e Treinamento Físico
12. Capoeira e Legislação
13. Capoeira e Educação Infantil
14. Manifestações da Cultura Afro-Brasileira: Maculelê, Samba de roda e Puxada de Rede
15. Processos e Sistemas de Organização da Capoeira
16. Elaboração de Projetos Culturais, Organização e Marketing

## 9 - Cronograma

Ações	Mar	Abr	Mai	Jun	Ago	Set	Out	Nov
Inscrições	7 a 31							
Encontros		16 e 30	7 e 21	4 e 18	13 e 27	10 e 24	8 e 22	
Avaliação							29	
Relatório								7 a 21

## 10 - Avaliação

O participante deverá freqüentar pelo menos 75% do curso para ter o direito de receber o certificado de participação.

Ao final do curso, cada participante deverá apresentar uma comunicação escrita e/ou oral sobre uma temática de seu interesse. Essas comunicações poderão ser realizadas individualmente, em dupla ou em trio.

## 11 - Referências bibliográficas

ABREU, F. J. **Bimba é bamba: a capoeira no ringue**. Salvador: Instituto Jair Moura, 1999.

\_\_\_\_\_. **O barracão do mestre Waldemar**. Salvador: Organização Zarabatana, 2003.

ALMEIDA, R. C. A. **Bimba: perfil do mestre**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1982.

\_\_\_\_\_. **A saga do Mestre Bimba**. Salvador: Ginga Associação de Capoeira, 1994.

ARAÚJO, P. C. A. **Abordagens sócio-atropológicas da luta/jogo da capoeira**. Maia – Portugal: Instituto Superior de Maia, 1997.

CAPOEIRA, N. **Capoeira: os fundamentos da malícia**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

CASTRO JÚNIOR, L. V. **a pedagogia da capoeira: olhares (ou toques?) cruzados de velhos mestres e de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador-BA, Universidade do Estado da Bahia, 2002.

\_\_\_\_\_. Capoeira angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 143-158, jan. 2004.

FALCÃO, J. L. C. **A escolarização da capoeira**. Brasília-DF: Royal Court Editora, 1996.

MOURA, J. **Mestre Bimba: a crônica da capoeiragem**. Salvador, o autor, 1993.

PIRES, A. L. C. S. **Bimba, Pastinha e Besouro de Mangangá: três personagens da capoeira baiana**. Tocantins/Goiânia: NEAB/Grafset, 2002.

REGO, W. **Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.

REIS, L. V. S. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil**. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

SANTOS, L. S. Capoeira: uma expressão antropológica da cultura brasileira. Maringá: UEM, 2002.

SILVA, P. C. C. **A educação física na roda de capoeira... entre a tradição e a globalização**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Campinas-SP, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, L. R. **O jogo de capoeira: cultura popular no Brasil**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

ZULU. **Idiopraxis de capoeira**. Brasília: o autor, 1995.